

## PERSPECTIVAS SOBRE EL CASTIGO Y REFUERZO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI

### PUBLICACIÓN ANTICIPADA

El Comité Editorial de la revista Espiral, Revista de Docencia e Investigación aprueba la publicación anticipada del presente manuscrito dado que ha culminado el proceso editorial de forma satisfactoria. No obstante, advierte a los lectores que esta versión en PDF es provisional y puede ser modificada al realizar la corrección de estilo y la diagramación del documento.

### ACCEPTED FOR PUBLICATION

The Editorial Board of Espiral, Revista de Docencia e Investigación approves the early publication of this manuscript since the editorial process has been satisfactorily completed. However, it warns readers that this PDF version is provisional and may be modified by proof-reading and document layout processes.

## **Perspectivas sobre el castigo y refuerzo en el contexto educativo colombiano durante los siglos XX y XXI**

*Perspectives on Punishment and Reinforcement in the Colombian Educational Context during the 20th and 21st Centuries*

### **Lisney Jurany Galván Niño**

Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia. Especialista en Pedagogía y Didácticas Específicas, Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, Bucaramanga, Colombia. Candidata, Maestría en Gestión educativa, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0005-7491-6569>

[licenciada.castellana@gmail.com](mailto:licenciada.castellana@gmail.com)

### **Luis Argenis Osorio Ferrer**

Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia. Especialista en Comunicación Organizacional, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia. Magister en Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0001-5756-1894>

[luis.osorio@upb.edu.co](mailto:luis.osorio@upb.edu.co)

### **Yessica Lizeth Bárcenas Landinez**

Trabajadora Social, Universidad Industrial de Santander Bucaramanga, Colombia. Especialista en Familia, Infancia y Adolescencia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bucaramanga, Colombia. Candidata, Maestría en Gestión Educativa, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0009-8979-7020>

[yessicabarcenasts@gmail.com](mailto:yessicabarcenasts@gmail.com)

*Recibido: mayo 22 de 2024*

*Aceptado: mayo 30 2024*

### **Cómo citar este artículo**

Galván Niño, L. J., Osorio Ferrer, L. A. y Bárcenas Landinez, Y. L. (2024). Perspectivas sobre el castigo y refuerzo en el contexto educativo colombiano durante los siglos XX y XXI. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 14(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v14i1.3191>

## Resumen

El siguiente artículo desarrolla un recorrido histórico para determinar cómo los diferentes modelos pedagógicos conciben el refuerzo y el castigo, tomando como base los más representativos del siglo XX como el lancasteriano, católico, Escuela Nueva y en el siglo XXI el modelo por competencias. Para definir el castigo, se establecen diferentes perspectivas teóricas que delimitan el concepto al empleo de recursos punitivos y sancionatorios para moldear la conducta. En cuanto al refuerzo, se determinan como referentes los planteamientos conductistas de Skinner, Thorndike y la perspectiva educativa de Oliva, quienes estipulan el refuerzo como la implementación de estímulos positivos para la repetición de conductas adecuadas. El análisis expone una evolución del castigo a través de los siglos señalados, pasando de ser una herramienta pedagógica con un fin punitivo, a una estrategia sancionatoria que busca una restauración equitativa, dialógica y reflexiva en el estudiante. Por su parte, el refuerzo ha mantenido una concepción constante en la educación colombiana, siendo algunas prácticas enaltecedoras una estrategia válida en la educación actual. Se discute que el castigo es una herramienta inherente en la educación, dado que las instituciones educativas buscan controlar y modificar las conductas de los estudiantes de acuerdo con las necesidades de la época. Se concluye que todo espacio educativo necesita de normativas sancionadoras y enaltecedoras, dado que estas prácticas devienen de las interacciones sociales y son naturalizadas por toda comunidad, de modo que la orientación y construcción de una personalidad definida se puede desarrollar de mejor forma.

Palabras clave: castigo, refuerzo, sanciones, convivencia escolar, modelos pedagógicos.

## Abstract

This article investigates a historical journey to determine how different pedagogical models conceive reinforcement and punishment, based on the most representative of the twentieth century such as the Lancastrian Catholic, New School and in the 21st century the competency model. In defining punishment, different theoretical perspectives are established that delimit the concept to the use of punitive and sanctioning resources to shape behavior. As for reinforcement, the behavioral approaches of Skinner, Thorndike and the educational perspective of Oliva are identified as references, which stipulate reinforcement as the implementation of positive stimulus for the repetition of appropriate behaviors. The analysis exposes an evolution of punishment through the centuries, going from being a pedagogical tool with a punitive purpose, to a sanction strategy that seeks an equitable, dialogical and reflective restoration in the student. The reinforcement has maintained a constant concept in Colombian education, with some encouraging practices being a valid strategy in current education. It is argued that punishment is an inherent tool in education, since educational institutions seek to control and modify the behavior of students according to the needs of time. It is concluded that every educational space needs sanctioning and enlivening regulations, since these practices are derived from social interactions and are naturalized by all communities, The orientation and construction of a defined personality can be better developed.

Keywords: Punishment, reinforcement, sanctions, school coexistence, pedagogical models.

## Introducción

Este artículo busca determinar cómo los diferentes modelos pedagógicos conciben el refuerzo y el castigo, además de reflexionar sobre la relevancia que han tomado en las diferentes etapas de la historia, teniendo como partida el inicio de la escuela moderna en el siglo XX para culminar en los postulados pedagógicos vigentes en el siglo XXI. Para llevar a cabo lo descrito, se parte por definir qué es castigo, tomando como bases teóricas los postulados de Saucedo-García, et ál. (2007) y Aguirre, et ál. (2006, citado por Pulido, et ál., 2013), quienes establecen el castigo como práctica social de acciones que generen un dolor con el fin de reprimir y minimizar una conducta.

Estas teorías son articuladas con los planteamientos de Tobón-Berrío (2020) y su enfoque del castigo en la educación como herramienta de control y modificación de conductas. Las teorías anteriores evidencian la presencia del castigo en cada esfera social, entre estas, la educativa. Así mismo, se determina el refuerzo desde algunos postulados conductistas, entre estos, Thorndike (1898, citado por López Cruz, 2021) y su perspectiva del refuerzo como mecanismo motivador en los espacios sociales. Esta perspectiva se cimentó en los planteamientos dados por Skinner (1981) sobre la influencia que tienen determinados refuerzos para el control de estímulos y la importancia de mantener un refuerzo operante en los sujetos como forma de naturalizar el desarrollo de conductas determinadas. Así mismo, Oliva (2015) resalta que estos condicionamientos tienen un papel relevante en las prácticas de enseñanza, puesto que, a través del refuerzo el estudiante puede alcanzar metas pedagógicas, lo cual condiciona las conductas dentro de un aula de clase y promueven un reconocimiento por parte de la población educativa.

Para evidenciar el recorrido del castigo y el refuerzo en la educación nacional, se tomaron cuatro modelos pedagógicos representativos, los cuales acentuaron e impactaron en la estructura educativa y la concepción de la labor de enseñanza. El primero de estos es el modelo lancasteriano, presente en las primeras décadas del siglo XX y principal precedente de la educación pública. Vega Muytoy (1999) resalta que el modelo fue pionero en establecer las bases de la educación moderna a partir de la creación de la cartilla lancasteriana, documento que establecía, minuciosamente, los procesos de enseñanza, corrección y refuerzo. Así mismo, Jáuregui (2003) afirma que el modelo lancasteriano en Colombia tuvo un impacto en la educación de la época al atender diferentes aspectos que promovían una enseñanza accesible y eficiente para la estructuración de comportamiento, razón por la cual, su selección es fundamental para comprender la estructura del castigo y refuerzo en modelos posteriores.

El siguiente modelo que se desarrolló es el católico, presente en las escuelas lasallistas y promotor de una educación enfocada en valores eclesiales y morales. De La Salle (2012) establece una nueva ruta de minimización de faltas, manteniendo una observación constante a los comportamientos de los estudiantes y enfatizando la reflexión de los actos a través de valores religiosos. Este modelo toma importancia, dada las concepciones evolutivas que dieron en la concepción pedagógica, así como en las innovaciones ideológicas que se tuvo frente al castigo y refuerzo. Lauraire (2004) señala que el modelo católico ayudó a determinar las bases de una corrección y refuerzo que se alejara del castigo físico, enfocando sus procesos disciplinares al reconocimiento y enmendación de la falta.

El siguiente modelo de la línea temporal es el Escuela Nueva, creado por Agustín Nieto a principios del siglo XX en el Colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, principal exponente de la censura del castigo físico y promotor de las sanciones correctivas. De acuerdo con lo establecido, Nieto Caballero (1917) declara que las correcciones que incluyan tratos humillantes o afectaciones corporales no producían una

modificación real en el estudiante, sino que generaba un temor y alejamiento de este hacia el maestro, obstaculizando los procesos de enseñanza.

Este modelo cobra una importancia dada los aportes pedagógicos que tomaron de las diferentes corrientes científicas como la psicología, pedagogía, medicina y biología. De acuerdo con lo dicho, Gaviria y Colbert (2017) destacan que la integración de diferentes postulados del conocimiento se debió a la presencia del modelo durante gran parte del siglo XX, lo cual permitió que las ideas y teorías se adaptaran a las formas de enseñanza, corrección y refuerzo.

Lo anterior cimentó en una nueva concepción del estudiante, como un sujeto en constante evolución, capaz de modificar sus conocimientos de acuerdo con la capacidad de sus habilidades cognitivas. No obstante, es importante señalar que estas concepciones no se desarrollaron de forma esperada. Gallego Daza, et ál. (2016) enfatizan que el panorama político y social orientaron las prácticas educativas, correctivas y enaltecidas a mantener aspectos de modelos tradicionales.

En lo referente al siglo XXI, se profundiza el modelo por competencias, establecido en Colombia en el año 2004 y promotor de una nueva perspectiva del castigo, desligándola de su aspecto punitivo, para dar paso a la consolidación de procesos sancionatorios que refuercen la reflexión, identificación y restauración de una falta realizada (Ley 1620, 2013), mientras mantiene diferentes estrategias de refuerzos contempladas en modelos anteriores como los premios académicos o la exposición pública de un estudiante por su desempeño académico o conductual (Colegio de la Presentación de Medellín, 2024). Este modelo cobra relevancia al ser la estructura educativa vigente en Colombia, siendo articulada con normativas legales que han consolidado el espacio de aprendizaje de la actualidad.

Esta búsqueda resultó en la identificación del castigo como método correctivo y moldeador en las diferentes etapas de la historia colombiana. Si bien, cada modelo tuvo un enfoque particular del castigo y promulgaron diferentes estrategias para controlar los comportamientos de los estudiantes, la presencia de los procesos disciplinarios en la educación puede evidenciarse en la actualidad. En concordancia con lo presentado, cada modelo tuvo sus virtudes y falencias, puesto que adaptaron los procesos pedagógicos para responder a las necesidades del contexto (Quiceno y Echeverry, 1999); sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Gallego Daza, et ál. (2016), el castigo continuó siendo una herramienta fundamental para el control y modificación de conductas.

Lo descrito anteriormente concluye que, a pesar de las modificaciones que pueda tener los planteamientos educativos, este necesita tener normativas que regulen y sancionen las faltas cometidas dentro del entorno, pues estas normativas reflejan el proceso formativo de la sociedad. Por esta razón, Foucault (2002) resalta que las personas no pueden tener una intervención positiva en el entorno, si no mantiene un procedimiento correctivo que sea aceptado por la población. No obstante, es importante que estos procesos tengan un fin reflexivo en el estudiante (Tobón, 2006), puesto que de esta manera se puede generar un aprendizaje significativo de la falta realizada y no solo la represión de conductas por temor a una sanción.

### **Marco teórico**

Un concepto central para este artículo es el castigo que ha sido definido como la aplicación de un estímulo negativo con el fin de reducir o eliminar un comportamiento determinado (Sauceda-García, et

ál., 2007). Habitualmente el castigo se ha enfocado en el aspecto físico, por lo cual varias definiciones enfatizan en este aspecto. Por ejemplo, Aguirre, et ál. (2006, citados por Pulido, et ál., 2013) lo definen como el uso de la fuerza física para generar dolor, pero no daño, con el objetivo de corregir y controlar el comportamiento. En el caso del castigo en el contexto educativo se ha conceptualizado como el uso de violencias ligeras para controlar a la persona con fines correctivos (Tobón-Berrío, 2020). Como se puede ver dos aspectos centrales al castigo son la utilización de estímulos desagradables para el receptor y su utilización como forma de controlar, disminuir o eliminar una conducta.

Otro concepto relevante es el *refuerzo*, estrategia empleada por el conductismo y definida como la implementación de un estímulo positivo para el condicionamiento de una conducta que se considere adecuada en el desarrollo (Skinner, 1981). El refuerzo aborda diversos ámbitos como el social, por lo cual, varios postulados presentan este enfoque. Thorndike (1898, citado por López Cruz, 2021) establece una relación entre el refuerzo y los espacios comunitarios, dado que cada persona presenta una modificación conductual ante cada experiencia para lograr adaptarse de mejor forma y, de esta manera, obtener un refuerzo positivo por parte de sus pares. En lo concerniente al refuerzo en la educación, Oliva (2015) resalta que el refuerzo constituye un enfoque en las áreas en el que el estudiante demuestre obstáculos de aprendizaje, siendo un reconocimiento la superación de las situaciones para obtener una aprobación de sus pares y maestros. En el marco presentado, se puede evidenciar en dos postulados un impacto fundamental del entorno en la generación de un refuerzo en las personas, como herramienta de modificación y asimilación de conductas positivas.

El castigo y refuerzo como herramienta para la organización y regulación de conductas ha sido utilizado en el ámbito educativo desde diferentes perspectivas las cuales reciben gran influencia del contexto histórico en el que se enmarcaban. Los más representativos que se tomarán como base teórica del siglo XX son el lancasteriano de educación monitorial, cuyos inicios se dieron en el siglo XVIII, pero permaneció hasta inicios del siglo XX en algunos lugares de Latinoamérica, siendo una base para algunos paradigmas posteriores, motivo por el cual se incluye en el artículo. Otros modelos relevantes del siglo XX a abordar son el católico de enseñanza y el Escuela Nueva. De igual forma, para el siglo XXI se tomará la educación por competencias que, a pesar de ser propuesto en la década de 1960 su inclusión en el ámbito educativo se dio a partir del año 2001.

En primer lugar, se abordará el modelo pedagógico lancasteriano propuesto por el educador inglés Joseph Lancaster, cuya propuesta tuvo un impacto fundamental en la educación colombiana a partir de los inicios del siglo XIX, principalmente por la separación de la educación con los grupos eclesiásticos para dar paso a la creación del primer prototipo de colegios de carácter público. Mora García (2021) afirma que Lancaster acuñó el enfoque monitorial, en el cual un solo docente podría impartir una clase con hasta 1.000 niños de diferente rango etario, partiendo de la ayuda de estudiantes que mostraban mayor desenvolvimiento para el aprendizaje, los cuales ejercían el rol de tutores a los pares que requerían acompañamiento.

El modelo estableció la cartilla lancasteriana, una guía detallada que orientaba a los docentes en las actividades de enseñanza, así como en la construcción y organización del espacio escolar. Vega Muytoy (1999) resalta que en esta guía se podían encontrar indicaciones arquitectónicas para la construcción de los salones de clase, los útiles escolares indispensables para la enseñanza, formatos para los horarios, lista de asistencia e indicaciones sobre los contenidos de cada área del conocimiento y estrategias más eficaces para el aprendizaje. Este documento permitió la creación de escuelas en áreas remotas.

Sumado a lo anterior, otra característica relevante del modelo, según Vega Muytoy (1999) fue el método de enseñanza mutua al integrar el aprendizaje simultáneo de la lectura, escritura y aritmética, dado que en la educación de la época se fragmentaban estas áreas, siendo primero el dominio de la lectura y, posteriormente, el aprendizaje de la escritura y aritmética. Esto le permitía al docente ahorrar tiempo y determinar los estudiantes para los grupos de estudio avanzado que servirían como tutores.

A este tipo de enseñanza, resalta Bohórquez Casallas (1956), se le articuló un sistema de premiación y castigo que derivaba del alcance del aprendizaje de cada estudiante. Este consistía en que cada monitor al finalizar la lección debía ofrecer un informe al docente sobre el comportamiento de los estudiantes, principalmente las faltas académicas y comportamentales. Ante esto, el docente decidía el tipo de castigo que se llevaría a cabo, siendo la mayoría de las veces azotes con reglas de madera o ramas de plantas.

Otras formas de castigo en este modelo eran los expositivos que buscaban generar una corrección conductual por medio del señalamiento público. Restrepo y Restrepo (1905) describen una de estas prácticas, en las que el niño ingresaba a una cesta que tenía una serie de poleas para levantarla y mantener al estudiante expuesto durante algunos minutos a las risas y burlas de sus compañeros.

Sumado a lo anterior, Vega Muytoy (1999) presenta otras formas de castigo en el modelo lancasteriano como el encierro en lugares oscuros, la extensión del tiempo de estudio, la expulsión del aula o del colegio, el hincamiento de rodillas por extensiones de tiempo, las exposiciones públicas de la falta para el reproche de sus compañeros y el uso de cepos. Cada uno de estos castigos eran determinados de acuerdo con la gravedad y repercusión de la falta de lo cual dependía el tiempo de exposición.

Por otro lado, las recompensas por el buen desempeño académico y conductual se basaban en la exposición pública de los méritos alcanzados por el estudiante, así como una estructura de puntos que servían como fichas de cambio en las escuelas de la época. Vega Muytoy (1999) señala que cada mérito tenía una puntuación específica, retratada en forma de billetes con diferentes valores, los cuales se intercambiaban al final de cada mes por diversos premios como libros instructivos, juguetes, estampas, entre otros.

Para sintetizar, el modelo lancasteriano fue una de las bases fundamentales para el desarrollo de la educación en Colombia, puesto que constituyó e implementó una organización completa del funcionamiento de una escuela, detallando los contenidos de enseñanza y las formas de enseñar. Así mismo, implementó un sistema de premios y castigos que buscaban fomentar valores y comportamientos considerados positivos en la época, al igual que, mejorar las capacidades de aprendizaje en los estudiantes. La teoría abordada expone que los métodos de castigo se basaban principalmente en actos punitivos y humillantes para buscar el control y seguimiento de indicaciones. Por su parte, los refuerzos estaban enmarcados en el enaltecimiento pública de los valores y logros alcanzados por el estudiante.

Posteriormente, instituciones católicas recopilaron los aportes pedagógicos dados por San José de Calasanz y San Juan Bosco, para establecer a inicio del siglo XX en Colombia un nuevo sistema educativo denominado católico de enseñanza. Este modelo articulaba los conocimientos de las ciencias y la escritura con una formación eclesial. Así mismo, según Lauraire (2004) contemplaba un cambio en la relación maestro- estudiante, pues este último, era concebido como una persona que merecía consideración y respeto. El Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (2016), resalta que las escuelas católicas

priorizaban la apropiación de valores como la humildad, paciencia, servicio y obediencia en la formación de sus estudiantes como una manera preventiva a la generación de comportamientos negativos.

Los valores anteriormente mencionados dan apertura a la propuesta de sistema preventivo, el cual consistía en la estipulación de las normas y reglamentos espirituales a seguir. Bayona Macías (2013), señala que la prevención estaba fundamentada en tres aspectos. En primer lugar, la religión, entendida como la búsqueda de un sentido propio que lleve a trascender en una paz espiritual que pueda compartirse con los demás. En segundo lugar, la razón comprendida como los saberes intelectuales que todo estudiante necesita para desarrollar capacidades que puedan cambiar la sociedad. Y, en tercer lugar, la amabilidad estipulada como la cercanía familiar entre los miembros de la comunidad educativa.

En el modelo católico de enseñanza, el castigo era denominado como correcciones que variaban de acuerdo con la falta cometida por el estudiante. Turriago Rojas (2014) resalta que estos procesos incluían, en las primeras instancias, el uso de la palabra y procesos de reflexión en el estudiante. El cumplimiento de las normas en la escuela debía ser observada constantemente por los maestros, quienes asignaban las correcciones que consideraban pertinentes.

De La Salle (2002) estableció cinco niveles correctivos; la falta más leve denominada corrección por palabra consistía en una advertencia sobre un posible aumento del correctivo si la conducta persistía, como, por ejemplo, hablar en los espacios de clase. El segundo nivel correspondía a las penitencias cuyo uso era más frecuente, pues se consideraban más útiles, ya que buscaban una reflexión por parte del estudiante respecto a la falta cometida. Las penitencias eran muy variadas y estaban estrictamente relacionadas con la falta realizada, entre ellas se encontraban aprenderse capítulos completos del nuevo testamento, leer en tiempos más extensos que sus compañeros y llegar más temprano.

Estos niveles de faltas estaban estructurados para tener un impacto en la honra, moral y emociones de los estudiantes. Díaz Adarme y Leguizamón Rincón (2019) señalan que la pedagogía católica sostiene que no se puede someter a un niño de la misma forma que un adulto, pues se debe tener en cuenta que son activos. Por esta razón el docente debe conocer a profundidad a sus estudiantes para establecer castigos efectivos.

Dentro de los correctivos se establecían también faltas que contemplaban el castigo físico a partir del tercer nivel, tal como lo menciona De La Salle (2002) el tercer nivel de corrección eran las palmetas, instrumento hecho con dos tiras de cuero agarradas a un mango con el cual se golpeaba la mano del estudiante. Se utilizaba cuando el estudiante jugaba en clase, por llegadas tarde o por persistir en hablar en clase. El cuarto nivel correspondía al azote con varas hechas de madera, las cuales tenían cuerdas o nudos en uno de sus extremos. Se empleaban cuando el estudiante se negaba a obedecer una orden por hacer dibujos o rayones en vez de escribir, por mentir, robar, impureza, riñas, falta de compostura en la iglesia, negarse a asistir a la misa o catecismo los domingos. Finalmente, se encontraba el nivel más alto, concernía a la expulsión del alumno, por considerársele como incorregible o una influencia negativa a sus compañeros. La expulsión solamente era realizada por orden del director.

Es importante resaltar que como menciona Díaz Adarme y Leguizamón Rincón (2019) las medidas correctivas mencionadas anteriormente debían ser justas y debían tener un soporte objetivo. El docente impartía un correctivo dejando de lados sus pasiones e impulsos para realizar un proceso formativo útil que le supusiera una disminución de los comportamientos inadecuados.

En cuanto a la estructura de refuerzos, De La Salle (2002) menciona que se otorgaban a los alumnos que tuvieran mayor desempeño académico o conductas adecuadas en los espacios religiosos. Los reconocimientos se clasificaban en premios por la piedad a los cuales se otorgaban libros, estampas en pergamino, figuras en yeso como vírgenes y estampas en papel. El segundo tipo de premios son los alcanzados por capacidad, concedidos solamente una vez al mes y dados únicamente por el director, siendo de manera individual para el más capaz en cada área. Estos podrían ser libros, imágenes religiosas o cuadro de honor. El tercer tipo de premio eran otorgados por asiduidad mensualmente a quienes mostraran comportamientos de piedad o modestia, así como comportamientos adecuados en los espacios eclesiásticos.

En general, el modelo católico propuso una nueva estructura de enseñanza en donde se concibe al estudiante como una persona que merece consideración y respeto. Así mismo, primaba la transmisión y apropiación de valores eclesiásticos que se monitoreaban constantemente por parte de los maestros como una forma de prevenir conductas negativas de los estudiantes. Por otra parte, los castigos o correctivos fueron clasificados según la gravedad de la falta cometidas, en donde las faltas más leves se abordaban desde la palabra y la reflexión. No obstante, el castigo físico no fue eliminado, sino que fue relegado a utilizarse ante faltas graves de comportamiento. De igual forma, se implementó una estrategia de refuerzo que motivaba al estudiante a mejorar y alcanzar los logros propuestos a través del reconocimiento público e incentivos materiales.

Simultáneamente a la educación católica, se popularizó una nueva corriente educativa denominada Escuela Nueva que fue implementada en Colombia en 1914 por Agustín Nieto Caballero a través del colegio Gimnasio Moderno de Bogotá. Basaba los planteamientos educativos bajo postulados de la biología, psicología y pedagogía principalmente de autores como: John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly, Lev Vigotsky, Jean Piaget y Adolphe Ferriere. El nuevo modelo se centró en postulados del desarrollo cognitivo planteados por Vygotsky (2000), quien afirma que el desarrollo de las habilidades debe ser de forma continua y significativa para el estudiante, enfocados en una enseñanza de acuerdo con el desarrollo evolutivo y el alcance que este pueda tener del conocimiento.

Para llevar a cabo un aprendizaje cercano y útil para los estudiantes, el docente, desde esta perspectiva, cambia su rol autoritario a uno que guía la construcción de conocimiento en los estudiantes (Gaviria y Colbert, 2017). Dicho esto, para Narváez (2006) el modelo de Escuela Nueva tuvo como estandarte el enaltecimiento del espíritu de los estudiantes, que, a través de la libertad de explorar y reconocer sus propios gustos, se acerca de manera voluntaria y significativa al conocimiento.

Esta idea se fundamentó en la necesidad de asumir e implementar aprendizajes relacionados al contexto de los estudiantes que, de acuerdo a lo dicho por Freire (2002), resultaron en diversas formas de enseñanza que sirvieron como puente hacia una pedagogía nueva, ya que se establecieron concepciones como la enseñanza a través del ejemplo, el reconocimiento de una identidad cultural para la modificación de estándares educativos, la crítica y ajustes pedagógicos y la construcción simultánea de un conocimiento a través de la experiencia.

Desde este modelo la percepción del castigo como un método correctivo fue un punto de fuertes críticas y rechazo, pues sus postulados abogaban por un proceso disciplinario más humanitario y con un gran énfasis en la construcción de un personalidad sana y cercana al entorno. A partir de lo dicho, Díaz Adarme y Leguizamón Rincón (2019) la Escuela Nueva implementó una nueva concepción sancionatoria,

enfocada en concebir el castigo, no como un proceso punitivo, sino como una relación dialógica y reflexiva, otorgando una visión más humana a los procesos disciplinarios.

Sin embargo, los procesos correctivos en los que se empleaba los castigos físicos y las amenazas no fueron eliminados totalmente de Escuela Nueva. Nieto Caballero (1917) afirma que los castigos físicos eran empleados con la población estudiantil de mayor edad, dado que las orientaciones y recursos dialógicos no tenían un impacto regulatorio esperado; por este motivo, era necesario utilizar acciones disciplinarias que representaran una advertencia real en sus concepciones.

Díaz Adarme y Leguizamón Rincón (2019) destacan que para los estudiantes de menor edad los castigos y recompensas debían ser moderados. Para llevar esto a cabo se propusieron sanciones pedagógicas enfocadas en generar un correctivo más preciso al tener en cuenta la gravedad de la falta, edad y momento evolutivo del estudiante, ocasionando una formación individualizada que moldeaba y orientaba al estudiante hacia conductas favorables.

En lo referente a los premios la escuela nueva promulgo el desligamiento de las estrategias honoríficas y enaltecedores de los modelos lancasteriano y católico, dado que consideraron que esta herramienta encasilla y cohiben a los niños de un aprendizaje real, pues cada estudiante solo se adaptará a los contenidos y conductas que lleven a acceder este tipo de premios, reduciendo el abanico de conocimiento, denominado por Nieto Caballero (1966) como un Juego Mezquino que solo separa y crea un resentimiento entre pares que no son reconocidos como mejores que otros.

Ante lo expuesto, Díaz Adarme y Leguizamón Rincón (2019) manifiestan que algunas estrategias de recompensa se mantuvieron dentro de la educación de Escuela Nueva, matizando sus nombres de cuadro de honor a trofeo deportivo, placa al más bello carácter y placa al mejor excursionista. Así mismo, cambiaron su enfoque académico a un reconocimiento espiritual que buscaba fomentar los intereses de los estudiantes mientras se fortalecían conductas y valores positivos.

Para resumir el modelo de Escuela Nueva forjó las bases de un novedoso sistema educativo centrado en la formación de un aprendizaje significativo para los estudiantes partiendo de las necesidades e interés del contexto de cada población. Igualmente, las bases educativas estuvieron articuladas con diferentes ramas del conocimiento que aportaron y mejoraron las estructuras pedagógicas de la enseñanza y aprendizaje.

El castigo en este modelo fue concebido como un proceso reflexivo y dialógico que orientara las acciones de los estudiantes acordes a su proceso evolutivo. No obstante, en la población mayor de estudiantes se continuó implementando el castigo físico como forma de acatamiento de órdenes y regulación de comportamientos. En la población de menor edad se desarrollaron sanciones morales que buscaban una reflexión más efectiva acorde a la gravedad de la falta y desarrollo evolutivo. En cuanto a los premios académicos estos eran considerados como nocivos, ya que, fomentaban el resentimiento entre los estudiantes. Por este motivo estos fueron modificados hacia un enfoque espiritual, matizando sus nombres.

Posteriormente, en el siglo XXI se comienza a implementar diferentes modelos de enseñanza que estaban enfocados en el desarrollo integral del estudiante. Ramírez-Díaz (2020) presenta como uno de los más representativos el modelo por competencias, término acuñado por Davis McClelland en 1969 para dar respuesta a una educación que articulara la motivación para modificar las conductas de los

estudiantes. Este modelo se implementó en Colombia en el año 2004, y cobra una relevancia para el presente artículo, dado que es la estructura educativa vigente en el país.

Existe una gran proliferación conceptual del término competencia, puesto que cada área del saber ha acuñado una definición propia basándose en las características específicas del conocimiento. Sin embargo, se tendrá en cuenta las definiciones de competencias dada por Perrenoud (2011) quien afirma que es un conjunto de conocimientos y capacidades enfocadas en desarrollar en una persona acciones específicas de forma integral para suplir las demandas de un contexto específico. Por su parte, Acosta Silva y Vasco Uribe (2013) establecen que la competencia en términos educativos es la acumulación de habilidades apropiadas por una persona, la cual es capaz de llevarlas y emplearlas eficazmente no solo en el contexto en el que la adquirió, sino en cualquier situación que represente un reto para ella misma.

El modelo por competencias se ha constituido como un proceso constante para alcanzar metas, cuya complejidad va aumentando en la medida que las habilidades del estudiante se desarrollan. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) la noción de competencia refiere a un dominio transversal a las áreas del conocimiento, puesto que, más allá de desarrollar aptitudes y estrategias, se promueve que cada estudiante tenga las herramientas necesarias para desenvolverse en cualquier contexto social o académico, atendiendo a los ámbitos del saber qué, saber cómo, saber por qué, y saber para qué.

Una de las críticas del modelo por competencias al tradicional era el aprendizaje a través de un proceso memorístico. Al respecto, Tobón (2006) plantea la necesidad de articular el conocimiento con el contexto social. Por lo tanto, mientras el estudiante se va formando y capacitando a través de una cultura determinada puede hacer un aporte significativo a la misma, aplicando los conocimientos adquiridos a la sociedad.

Respecto al castigo en la educación, el modelo aborda los procesos disciplinares de los estudiantes como sanciones pedagógicas desde una perspectiva de competencias ciudadanas. Para llevar a cabo estos procesos formativos el Ministerio de Educación Nacional diseñó la ruta de atención Integral para la convivencia escolar, como una herramienta para orientar a las Instituciones Educativas en el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, a través de cuatro componentes de acción (Ley 1620, 2013).

La normativa de atención establece la promoción como el primer componente de acción en la ruta de atención integral de convivencia escolar que busca generar entornos favorables para el desarrollo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. El segundo, es la prevención enfocada en intervenir los comportamientos que puedan afectar los entornos favorables de convivencia. El tercer componente, es la atención identificada como la asistencia oportuna a los miembros de la comunidad ante situaciones que afectan la convivencia escolar y, en cuarto componente es el seguimiento, establecido como la evaluación de estrategias y acciones implementadas en los anteriores componentes (Decreto 1965, 2013).

La estructura de sanciones está determinada en el componente de atención, quien clasifica las situaciones que afectan la convivencia escolar en tres tipos que refieren un manejo ante la gravedad de la acción realizada por el estudiante. Con base en la guía pedagógica para la convivencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2013) las situaciones tipo I son aquellas que no generan daños físicos o mentales, ya que son situaciones esporádicas o conflictos manejados inadecuadamente. Algunas de estas situaciones son insultos o expresiones verbales ofensivas.

En lo referente a las sanciones tipo II, este corresponde a situaciones de agresión escolar, que se presentan de manera sistemática, causan daños al cuerpo o la salud, sin generar incapacidad (Decreto 1965, 2013). Es importante resaltar que estas acciones no deben corresponder a un delito. Un ejemplo de estas situaciones es el *bullying* y el ciberacoso (*ciberbullying*).

Finalmente, las situaciones tipo III son las constitutivas de presuntos delitos que coaccionan la libertad o la integridad física o sexual de los estudiantes. Dentro de estas se contemplan homicidio, tortura, secuestro, extorción, acciones de presunta violencia sexual y todas las demás consagradas en la ley penal colombiana vigente. Por lo tanto, al ser delitos, la Institución Educativa debe informar la situación a las autoridades competentes para el desarrollo del proceso legal o restablecimiento de derechos (Decreto 1965, 2013).

Las sanciones pedagógicas están establecidas en los manuales de convivencia de cada Institución Educativa. Estos deben enmarcarse en los protocolos dependiendo del tipo de situación que afecta la convivencia escolar. Para las situaciones tipo I se debe desarrollar como mínimo: mediación de manera pedagógica con las personas involucradas, fijar alternativas de solución en busca de reparar el daño y realizar seguimiento al caso (Decreto 1965, 2013).

Así mismo, las situaciones tipo II enmarcan: garantizar atención en salud en caso de daños al cuerpo de los involucrados, restablecimiento de derechos con autoridades competentes, adoptar medidas para proteger posibles acciones en contra de los involucrados, informar a los padres o acudientes, generar espacio de diálogo entre las partes involucradas, determinar acciones restaurativas para la reparación de daños causados, informar al comité de convivencia escolar para análisis y seguimiento del caso, reportar el caso en el aplicativo Sistema de Información Unificado de convivencia Escolar (Decreto 1965, 2013).

Finalmente, las situaciones tipo III deberán manejarse siguiendo las acciones del protocolo establecido: garantizar atención en salud en caso de daños al cuerpo de los involucrados, informar de manera inmediata a los padres o acudientes de los involucrados, dar a conocer la situación a la policía Nacional, dar a conocer la situación a los miembros del comité de convivencia escolar quien deberá establecer medidas de protección a los involucrados dentro del establecimiento educativo, reportar el caso en el aplicativo Sistema de Información Unificado de convivencia Escolar y realizar seguimiento al caso (Decreto 1965, 2013).

En referencia a los premios, denominados como estímulos, el modelo por competencias en Colombia establece en la Ley 115 (1994) como una función del consejo directivo de cada Institución Educativa “establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno”. Así mismo, el Decreto 1860 (1994) agrega que los estímulos y sanciones deben incorporarse al manual de convivencia de la institución y deben ser acordes a la dignidad del estudiante. Un ejemplo, de algunos estímulos se puede observar en el Colegio de la Presentación de Medellín (2024), donde estipulan medallas, menciones de honor, ser nombrado monitor, ser elegido representante de grupo y reconocimiento en izadas de banderas.

En síntesis, el modelo educativo por competencias busca el desarrollo de conocimientos y habilidades de manera integral en los estudiantes, transversalizando y organizando los contenidos para una adquisición gradual de los mismos. En este modelo los castigos son contemplados como sanciones pedagógicas que requieren una acción de acuerdo con grado de la situación y tipo de falta cometida, lo

que concuerda con lo propuesto por Foucault (2002) en la concepción del castigo como un proceso que permita la aceptación de la falta y la modificación de la conducta de la persona para tener una interacción en los espacios sociales de manera adecuada. Por otra parte, los estímulos son establecidos por el consejo directivo de cada Institución Educativa.

De acuerdo con investigaciones realizadas en el siglo XXI se pueden analizar diferentes perspectivas que las instituciones educativas establecen para el manejo de la convivencia escolar en el aula.

Álvarez Henao (2024) refiere que hay diferentes estrategias implementadas en el aula ante una falta cometida por un estudiante, pues algunos docentes utilizan un enfoque sancionador, atendiendo a la presencia de llamados de atención, anotaciones en el observador y reporte de convivencia a los padres de familia y directivos de la Institución. Estas sanciones se conciben como reglas indiscutibles en los espacios escolares y no tienen una flexibilidad que le dé la oportunidad al estudiante para dialogar sobre la falta cometida. Por otra parte, existen docentes reflexivos que establecen el dialogo y la búsqueda de soluciones compartidas para el cumplimiento de la norma. Estas dos posturas confluyen en un mismo espacio, ya que las sanciones establecidas en los manuales de convivencia no determinan específicamente una estrategia pedagógica a aplicar dependiendo del tipo de falta. Esto da la oportunidad a que el docente establezca sus propias normativas conductuales en sus espacios de clase.

Estos aspectos están relacionados con lo planteado por Erazo Santander (2010) en su investigación sobre la violencia escolar, afirmando que en la educación del siglo XXI existen procesos sancionatorios que discriminan y excluyen al estudiante. Así mismo las soluciones a los conflictos se dan desde la jerarquización de la autoridad, desligándose, en algunas ocasiones, de lo establecido en los manuales de convivencia y las directrices del Plan de Educación Institucional (PEI).

En lo concerniente a las políticas de convivencia escolar en países de América Latina, entre ellos Colombia, Morales y López (2019) resaltan que están enfocadas en asignar responsabilidades a las instituciones educativas para el cumplimiento de la normatividad vigente y establece sanciones ante su incumplimiento como amonestaciones públicas, recortes presupuestales, multas o cancelación de permiso de funcionamiento. Sumado a lo anterior, en Colombia la (Ley 1098, 2006) insta a la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes instituciones públicas entre ellas la educativa. Así mismo, esta legislatura se complementa con la Ley 2089 (2021) la cual “prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes” en cualquier contexto social.

A pesar de estas legislaciones, los castigos no han sido excluidos de los espacios educativos. Galeano Tabares advierte que los castigos han pasado a ser parte del currículo oculto en los procesos pedagógicos, puesto que “en el discurso escrito se evidencia la evolución del castigo y la sanción a un manual de convivencia pensado desde la perspectiva de derechos, mientras la práctica se vincula al bullying, al autoritarismo, a la no resolución de conflictos” (2022, p. 159).

Unido a lo anterior, Abril Martínez (2020) recalca una modificación en la interacción docente-estudiante, cimentada en una relación horizontal, que le permite al estudiante ejercer agresiones verbales hacia el maestro como forma de finalizar un conflicto. Así mismo, García Pérez (2024) añade que, en la actualidad, el estudiante concibe la figura del docente como guía de procesos netamente académicos, que no debe inmiscuirse en sus decisiones personales, ya que no son de su competencia. Ante la

desvirtuación de la autoridad del docente, los llamados de atención verbal, las amenazas, sanciones académicas siguen siendo una herramienta utilizada por los docentes para mantener la disciplina y autoridad dentro del aula.

## Discusión

El castigo, a lo largo de la historia, ha sido una herramienta eficiente para la contención, naturalización y replicación de conductas sociales, acordes a las necesidades de cada contexto de las épocas. Por esta razón, al ser una escuela un reflejo controlado de las prácticas sociales, su uso ha tenido una repercusión en los procesos educativos. En el siglo XX, desde los modelos lancasterianos, católico y de Escuela Nueva, se presentaron variantes que, a pesar de intentar mantener una concepción innovadora del castigo, mezclaron aspectos de otros modelos que modificaron para su uso.

El modelo lancasteriano presentó una serie de normativas disciplinares que buscaban forjar conductas y modificar aspectos inadecuados para generar personas útiles en el contexto social. El castigo fue concebido como una herramienta pedagógica, ya que postularon el aprendizaje y reflexión de una falta por medio de una acción punitiva que significara una modificación en la conducta del estudiante. En este modelo se popularizó el uso del castigo físico como método correctivo. Si bien, existieron postulados que recomendaron la minimización de este tipo de acciones, su eficacia para el control de la población estudiantil repercutió en modelos posteriores.

Otro aspecto importante fue la responsabilidad de los monitores para dar informes al maestro sobre los estudiantes que debían ser castigados. Esto se puede interpretar en una práctica imparcial, dado que la información era establecida entre pares, razón por la cual las emociones podían influir en la selección de los estudiantes corregidos, presentando una práctica viciada por las percepciones individuales y no por una reflexión objetiva de los alcances académicos.

Sumado a esto, Jáuregui (2003) afirma que el castigo también tenía un fin simbólico puesto que los estudiantes perezosos o que no mostraran un proceso de aprendizaje esperado quedaba relegado a repetir la misma clase hasta que naturalizará los conceptos y pudiera acceder a un nuevo nivel. Esto significaba que estudiantes de diferentes rangos etarios confluyeran en un mismo grado, representando una humillación para los de mayor edad.

En cuanto al modelo católico, el castigo tiene una modificación importante, principalmente por la modificación del castigo hacia sanciones que buscaron generar una reflexión desde un enfoque moral, atendiendo a las bases espirituales eclesíásticas. Este modelo toma las bases correctivas de la modelo lancasteriana para la construcción del sistema preventivo, que buscaba evitar que los estudiantes llevaran a cabo actos inmorales. Sin embargo, no se elimina el castigo físico en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, el modelo católico presentó una dicotomía en sus procesos disciplinares, dado que la reflexión moral no se logra a través de la intimidación y sumisión de una persona, sino que todo acto punitivo tal como lo plantea Barrera Castellanos (2019) tiene un fin hegemónico en el que se busca mantener el estado y verticalidad de la sociedad imponiendo la sujeción a las reglas bajo el influjo del poder, la disciplina y subordinación ante el temor de un acto correctivo.

Por su parte, el modelo de Escuela nueva, a través de las innovaciones de diferentes áreas del conocimiento, buscó desligarse de cualquier método correctivo tradicional, enfatizando en la educación

del estudiante de acuerdo con su etapa evolutiva, la cual debía ser tomada en cuenta en los procesos de aprendizaje. Si bien este modelo abogaba por una sanción flexible para la población infantil, el castigo físico siguió siendo una estrategia de control efectiva ante las faltas cometidas por los estudiantes de grados mayores, pues la Escuela Nueva no logró desplegar a cabalidad su ideología educativa, puesto que Quiceno y Echeverry (1999) destacan que la estructura política de la época necesitaba personas que fueran obedientes y sumisos a las estructuras sociales.

Lo anterior significó una prevalencia del castigo tradicional en espacios educativos que llegaron hasta finales del siglo XX, demostrando que, a pesar de las diferentes concepciones que ha tenido el castigo, algunos principios arcaicos se mantuvieron vigentes, ya que un docente que lograra controlar las conductas inadecuadas de sus estudiantes era percibido como una figura de autoridad.

En referencia al castigo en el siglo XXI, la promulgación de legislación en Colombia que reconoció a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y vinculó a las Instituciones Educativas como corresponsable de su garantía fue el factor principal que conllevó a la modificación del castigo físico en los espacios de aprendizaje. Así mismo, su prohibición y sanción legal obligó a los colegios a regular sus prácticas disciplinarias, siguiendo protocolos que buscaron establecer una restauración equitativa, dialógica y reflexiva del estudiante ante la falta cometida. A pesar de estas normativas, el castigo se transformó de punitivo a sancionatorio, en el que se desarrollan acciones invisibles que atacan la moral de los estudiantes.

Gallego Daza, et ál. (2016) exponen que los modelos correctivos empleados por muchos docentes en la actualidad expresan características de cada uno de los modelos señalados en esta investigación, siendo percibido por los estudiantes como una forma de violencia que los excluye de los procesos de aprendizaje a través de la ridiculización y agresión verbal.

En cuanto al refuerzo, muchos de los planteamientos presentados durante los modelos pedagógicos del siglo XX se han mantenido en los procesos enaltecedores de las instituciones educativas del siglo XXI. Dentro de estos se destacan: el cuadro de honor, la exposición de los logros académicos y conductuales frente a la población estudiantil, las medallas y trofeos que buscan generar acciones conductistas para la motivación individual.

Otro aspecto para destacar es la modificación en la relación docente- estudiante, dado que el maestro era catalogado como una figura de autoridad y respeto en el siglo XX, el cual impartió conocimientos en diversas disciplinas que buscaron articular las ciencias con los valores sociales. No obstante, en el siglo XXI, esta concepción se ha desdibujado y el trato se da desde una relación horizontal, en la cual el estudiante tiene la oportunidad de transgredir la autoridad del docente y, en ocasiones, atacarlo verbalmente.

## **Conclusión**

Toda organización social necesita normativas específicas que la constituyan, puesto que de esta forma las interacciones personales se pueden dar de una manera armónica. La escuela no es un entorno ajeno a esto, por lo que su estructura a través de las diferentes épocas abordadas expone un esfuerzo en determinar las pautas que se deben seguir y evitar. Es por este motivo que el castigo, en su génesis correctiva, no ha sido eliminada del panorama educativo; sino que esta ha evolucionado para adaptarse

a las diferentes necesidades políticas y sociales. Si bien el concepto del castigo tuvo una concepción punitiva hasta finales del siglo pasado, la presencia de este se ha desvanecido en los procesos disciplinarios para dar paso a una serie de acciones reflexivas que buscan restaurar la equidad del entorno social.

A pesar de las diferentes concepciones, nombres y procesos que se puedan otorgar al castigo, este continúa siendo una estrategia presente en los espacios educativos, puesto que, como lo afirmaba Foucault (2002), un sujeto no puede tener una interacción social sin reflexionar y enmendar la falta realizada, pues es la sociedad la que determina si los correctivos son adecuados para que cada persona pueda tener actos acordados por la comunidad en la interviene.

El error es una constante humana, una característica inherente en las personas, por lo que la implementación de procesos que permitan reconocer, reflexionar y modificar las conductas que llevaron a generar una sanción es vital para el desarrollo social. Este orden de ideas, las instituciones educativas necesitan de mecanismos disciplinarios que regulen y modifiquen los comportamientos de sus estudiantes, tomando como base que los correctivos constituyen una práctica adoptada por cada persona desde su entorno social.

En concordancia con lo dicho, las prácticas sociales en la educación no se basan exclusivamente en señalar y reflexionar ante las acciones negativas, sino que también constituyen el refuerzo ante actos positivos que motiven a los estudiantes a continuar replicando dichas conductas. Skinner (1981) enfatiza en la importancia de generar un acto condicionante en cada sujeto ante el desarrollo de acciones determinadas, puesto que, de esta forma, la persona se sentirá más atraída a continuar ejerciendo dichas conductas para alcanzar el reconocimiento.

El refuerzo, como acto enaltecedor y promotor de acciones positivas, ha sido una de las herramientas de mayor relevancia que se han adaptado a la estructura pedagógica, dado que cada organismo educativo reconoce la influencia que tiene el reforzar las acciones específicas como método de minimizar y controlar los comportamientos inadecuados, siendo este el motivo por el cual el refuerzo continúa siendo uno de los métodos más relevantes en la educación.

## Referencias

- Abril Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Acosta Silva, D. A. y Vasco Uribe, C. E. (2013). *Habilidades, competencia y experticia: más allá del saber qué y saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec. <https://www.researchgate.net/publication/265784268>
- Álvarez Henao, J. E. (2024). *Actores escolares e interacciones sociales: convivencia en instituciones educativas de Santa Rosa de Cabal-Colombia (2018-2020)* [Tesis, Doctorado en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/168013>

- Barrera Castellanos, J. A. (2019). *Sistema escolar y dispositivos de criminalización y control social* [Tesis, Maestría en Derecho]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69868>
- Bayona Macías, M. A. (2013). El sistema preventivo de don Bosco para la educación de hoy [Ponencia]. *I Festival Filosófico, Filosofía y Educación Bajo el Lema Filosofía el Camino del Pensamiento*. Instituto Universitario Eclesiástico “Santo Tomás de Aquino”, Táchira, Venezuela. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18723.99368>
- Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana.
- Colegio de la Presentación de Medellín. (2024). *Estímulos a los estudiantes*. Colegio de la Presentación de Medellín. <https://presentacionmedellin.edu.co/index2.php?id=116922&idmenutipo=8254>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1620\\_2013.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html)
- Congreso de Colombia. (2021). Ley 2089 de 2021. *Por la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes*. Diario Oficial No. 51.674 de 14 de mayo de 2021. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_2089\\_2021.htm](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2089_2021.htm)
- De La Salle, J. B. (2002). *Obras completas II: obras pedagógicas y escolares*. Hermanos de las Escuelas Cristianas. [http://www.es.catholic.net/catholic\\_db/archivosWord\\_db/09-guia\\_escuelas\\_lasalle.pdf](http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf)
- De La Salle, J. B. (2012). *Guía de las escuelas: dividida en tres partes*. Paulí Dávila Balsera.
- Díaz Adarme, Y. P. y Leguizamón Rincón, D. (2019). Metamorfosis del castigo en la escuela colombiana, según cuatro modelos pedagógicos. *Ánfora*, 26(47), 195-216. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n47.2019.639>
- Erazo Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3461067>
- Foucault, M. (2002). *Vigila y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI de España Editores.

- Galeano Tabares, E. T. (2022). *La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos 1991-2019* [Tesis, Doctorado en Educación]. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10574>
- Gallego Daza, L. A., Acosta Orozco, J., Villalobos García, Y., López Tabares, A. M. y Giraldo Zuluaga, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>
- García Pérez, J. R. (2024). Ensayo Científico sobre Estrategias de Gestión Educativa Implementadas por los Establecimientos Educativos Oficiales en Colombia para Mejorar la Convivencia Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3169-3186. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9649](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9649)
- Gaviria, M. C. y Colbert, V. (2017). *Historia de escuela nueva en Colombia: una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. (2016). *Espiritualidad y Pedagogía de San José Calasanz: ensayo de síntesis*. ICCE. <https://www.escolapios21.org/wp-content/uploads/2016/02/Espiritualidad-y-Pedagog%C3%ADa-de-SJC.pdf>
- Jáuregui, R. M. (2003). El método de Lancaster. *Educere*, 7(22), 225-228. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602213.pdf>
- Lauraire, L. (2004). *La guía de las escuelas cristianas: proyecto de educación humana y cristiana*. Hermanos de las Escuelas Cristianas. [https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2019/09/12cahier\\_mel\\_es.pdf](https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2019/09/12cahier_mel_es.pdf)
- López Cruz, D. R. (2021). Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje. *Educare*, 25(81), 647-656. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225025>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.480, del 5 de agosto de 1994. [https://www.redjurista.com/Documents/decreto\\_1860\\_de\\_1994\\_ministerio\\_de\\_educacion\\_nacional.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1860_de_1994_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#/)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía número 49: guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Amado impresores S.A.S. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Mora García, J. P. (2021). La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la Constitución de 1821. *Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia*, 1(374), 505- 525. [https://revista.academiacolombianadejurisprudencia.com.co/index.php/revista\\_acj/article/view/242](https://revista.academiacolombianadejurisprudencia.com.co/index.php/revista_acj/article/view/242)

- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Revista Educere*, 10(35), 629-636. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008)
- Nieto Caballero, A. (1917). *Gimnasio Moderno. Informes relativos al curso de 1916*. Editorial Arboleda & Valencia.
- Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Editorial Antares.
- Oliva, H. A. (2015). *El refuerzo educativo*. UFG Editores. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8801/1/El%20Refuerzo%20Educativo>
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda. [https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir\\_competencias\\_perrenoud.pdf](https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir_competencias_perrenoud.pdf)
- Presidencia de la República. (2013). Decreto 1965 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial 48910 de septiembre 11 de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. y Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/849>
- Quiceno, H. y Echeverri, J. A. (1999). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Educación y Cultura*, 50, 59-71.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de la pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción pública*. Imprenta Eléctrica.
- Sauceda-García, J. M., Olivo-Gutiérrez, N. A., Gutiérrez, J. y Maldonado-Durán, M. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos: un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(6), 382-388. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=11743>
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Editorial Trillas. [https://drive.google.com/file/d/0B08c1LEUictRVjd5aTJlbFgtd2M/view?resourcekey=0-ZMQAwgn\\_tME7V-S7CO09yQ](https://drive.google.com/file/d/0B08c1LEUictRVjd5aTJlbFgtd2M/view?resourcekey=0-ZMQAwgn_tME7V-S7CO09yQ)

- Tobón Berrío, L. E. (2020). El castigo físico desde la narrativa de padres y madres ordinarios. Entre tradición, ciencia y derecho. *Estudios Socio-Jurídicos*, 22(2), 263-290. <https://doi.org/10.12804/revistas.uosario.edu.co/sociojuridicos/a.8365>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Turriago Rojas, D. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935). *Actualidades Pedagógicas*, (64), 109-129. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/251>
- Vega Muytoy, M. I. (1999). La cartilla lancasteriana. *Tiempo de Educar*, 1(2), 157-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100208>.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.