

LOS CASTIGOS ESCOLARES EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE
JOSÉ AGUSTÍN CABALLERO Y FÉLIX VARELA. BASES FILOSÓFICAS
THE SCHOOL PUNISHMENTS IN THE PEDAGOGICAL THINKING OF JOSÉ
AGUSTÍN CABALLERO AND FÉLIX VARELA. PHILOSOPHY BASES

AUTOR

Dr.C. Yoel Cordoví Núñez. Instituto de Historia de Cuba
ycordovi1971@gmail.com

RESUMEN

Los primeros cuestionamientos a las concepciones sobre la disciplina escolar vigentes en las escuelas de Cuba aparecieron a finales del siglo XVIII, y fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País, fundadas en Santiago de Cuba (1787) y su homóloga habanera, establecida seis años después, las instituciones que agruparon a la generación de intelectuales ilustrados, abanderada de reformas educativas llamadas a socavar las bases del esquema disciplinario escolástico hasta entonces imperante. En este artículo se seleccionan dos de los más importantes pedagogos que incursionaron en esa materia desde la filosofía: José Agustín Caballero y Félix Varela.

PALABRAS CLAVE: escuelas, disciplina escolar, pensamiento pedagógico, bases filosóficas

ABSTRACT

The first questions about the conceptions of school discipline in force in the schools of Cuba appeared at the end of the 18th century, and were the Economic Societies of Friends of the Country, founded in Santiago de Cuba (1787) and its Havana counterpart, established six years later, the institutions that grouped the generation of enlightened intellectuals, bearer of educational reforms called to undermine the foundations of the scholastic disciplinary scheme hitherto prevailing. In this article two of the most important pedagogues who dabbled in this matter from philosophy are selected: José Agustín Caballero and Félix Varela.

KEYWORDS: schools, school discipline, pedagogical thinking, philosophical bases

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles fueron los fundamentos teóricos que definieron las bases del pensamiento de la ilustración cubana en materia de disciplina escolar?

Al hacerlo, se precisan los modos en que ambos ilustrados asumieron unas de las problemáticas más complejas y decisivas en cualquier acto educativo y que está relacionada con la intervención magisterial en las conductas disruptivas escolares. Se trata de un tema que desde inicios del siglo XX se definía en términos de “libertad”- “autoridad”, pero que entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX se identificaba con la relación “amor propio”- “razón”.

Sin dudas, se trata de un problema esencial. Cualquier cambio educativo que tenga como base la calidad educativa, bien en las formas de trabajo, en los estilos de dirección, o curriculares,

DESARROLLO

La autoridad y el castigo corporal en la órbita de la filosofía moderna

La crítica a la autoridad y la duda metódica desde la filosofía moderna se infiltraba —al decir de Agramonte— a través de la teoría gnoseológica y la práctica pedagógica (Agramonte, Roberto 1952). La autoridad era la fuerza que asfixiaba las potencialidades humanas; el *ethos* autoritario del poder colonial que se imponía en los estrechos y arbitrarios moldes que integraban la esencia ideológica del imperio colonial. Su basamento ideológico radicaba en la filosofía escolástica, cuerpo teórico que preconizaba el acatamiento de la autoridad, ya fuese divina, eclesiástica o profesoral, como recurso determinante tanto para la solución de los problemas como para dirimir disputas. La primera autoridad emanaba de las Sagradas Escrituras, después la seguían las otras autoridades, las cuales eran consideradas también formas de revelación de la verdad.

Cualquier violación al ordenamiento escolástico del conocimiento y su jerarquización, aunque estuviese mediada por la incapacidad del alumno de

someterse felizmente al agotador esfuerzo memorístico, conllevaba al ejercicio de la autoridad, mediante la aplicación de los más severos castigos corporales.

El basamento partía de las definiciones de Aristóteles en su libro segundo *Acerca del Alma*. En tal sentido cuando el fraile agustino español Alonso de la Veracruz(1504-1584), preguntaba: “¿El alma padece?”, respondía: “El alma sensitiva sólo por parte del apetito es concupiscible e irascible”. De ahí que el bien espiritual fuera “mejor y más delicioso que el corporal” (Alonso de la Veracruz), 1985

Existe un problema filosófico de esencia que incide en las concepciones educativas de la época acerca de la manera de pensar al hombre, de reflexionar sobre sus capacidades y posibilidad de perfeccionamiento dentro de una tradición católica en regímenes preindustriales. La flagelación del cuerpo (particularmente la espalda) conduciría, desde esa visión, a la purificación del alma: macerar la carne para levantar el espíritu.

El desarrollo científico- técnico a escala mundial, aplicable y aplicado a la industria y a la agricultura, requería de otro tipo de pensamiento que rebasara los principios de “verdades reveladas”, el sentido totalizador del conocimiento centrado en Dios y que, por el contrario, pusiera la investigación en lo físico y humano. Pero para ello la concepción de hombre y de sus potencialidades físicas y mentales debía colocarse en otra dimensión epistemológica: el reconocimiento del hombre y de sus capacidades para encontrar la verdad y a la naturaleza como centro de estudio de las ciencias, sin mediación de la fe ni de las autoridades religiosas.

Al tiempo que se ponía en tela de juicio a la autoridad, el pensamiento ilustrado, imbuido por la filosofía del humanismo y las corrientes sensualistas y racionalistas con centro en Inglaterra y Francia, pasaba a redefinir las potencialidades de la naturaleza humana, de acuerdo con el desarrollo de las relaciones capitalistas, sobre todo a partir del siglo XVII.

Las ideas de Bacon, Descartes, Locke, Condillac, así como la de los ilustrados españoles se extendieron por múltiples vías, no solo en Europa, sino que

llegaron también al continente americano y fueron asimilados y aplicados con los más variados matices doctrinales. En sociedades coloniales, signadas por el lastre ideológico del escolasticismo, más que ideas atractivas, los presupuestos de la filosofía moderna se presentaban para los intelectuales de avanzadas como todo un programa transformador, con base en el conocimiento científico.

De ahí la importancia que empezara a ocupar en la pedagogía el estudio de la educación corporal y estética en su enfrentamiento al ascetismo medieval con la renuncia a la laceración de los cuerpos. Más allá de las diferencias existentes entre sensualistas y racionalistas, corrientes fundamentales de la filosofía moderna, cifradas en la disyuntiva del origen del conocimiento, bien en el innatismo cartesiano (impreso en el espíritu por el propio Dios) o en el alcanzado a través de la experimentación por los sentidos, ambas reconocían la capacidad analítica del individuo; su entendimiento.

La Ilustración como movimiento filosófico encaminado al perfeccionamiento del individuo y la sociedad, sobre todo a partir de Kant, buscó respuesta a los problemas gnoseológicos, aparentemente insolubles en la filosofía moderna. La razón no es lo dado, diría el autor de *Crítica de la razón pura*, sino que es el quehacer del hombre: “el hombre es el que dota de racionalidad al mundo (Kant, Emmanuel, 1973). La pretensión a la autodeterminación racional y a la madurez del individuo dirigía necesariamente el análisis al mundo de la espiritualidad y la naturaleza humanas.

Asumir al individuo como un ente dotado de la capacidad de actuar y de determinar racionalmente los objetivos y modos de su actividad implicaba cambios en su propia educación (Jorge Luis Acanda, 2001). La sociedad moderna no necesitaba formar vasallos, hombres dóciles y receptores pasivo de conocimientos *a priori* transmitidos por las autoridades, sino hombres racionales que, al decir del filósofo y pedagogo inglés John Locke, llegaran al conocimiento de los cuerpos mediante la experiencia y la observación siempre por conducto de los sentidos. (Locke, John, 1956)

Pero la máxima inspiración en el plano pedagógico, tanto en toda Europa como en América, incluida Cuba, fue la del autodidacto francés Juan Jacobo Rousseau, defensor del método experimental del filósofo inglés Francis Bacon frente a los presupuestos de la escolástica española

La corriente filosófica del naturalismo, tanto en su variante moderna rousseauiana como en la de sus seguidores reaccionó contra cualquier orden que trascendiera a la naturaleza y la experiencia de los sentidos. Por tal razón, el educador debía intervenir lo menos posible “para dejar hacer a la naturaleza del alumno (inclinaciones, intereses) de una manera espontánea”. (Chávez, 2006).

En un contexto marcado por la reflexión y los cuestionamientos a las más diversas expresiones de la autoridad, incluida la filosófica, los ilustrados criollos en la Cuba de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, comenzaron a cuestionar, con grado de radicalidad variable, los presupuestos escolásticos sustentados en las autoridades de fe como las únicas posibles formas de llegar al conocimiento. Tales reorientaciones gnoseológicas y políticas, implicaron, de hecho, cambios importantes en los modos de asumir la autoridad magisterial en los ámbitos escolares. José Agustín Caballero y Félix Varela se destacan entre quienes, de un modo u otro, teorizaron acerca de la aplicación de la autoridad en las instituciones escolares mediante medios disciplinarios sustentados en los castigos corporales.

Entre la razón y el amor propio. Hacia una filosofía de los castigos escolares en José Agustín Caballero y Félix Varela

En Cuba fue el presbítero José Agustín Caballero y Rodríguez de la Barrera el autor del primer trabajo encontrado hasta el momento referido a los cambios de enfoques pedagógicos con respecto a la disciplina escolar en las escuelas de Cuba. Se trata de uno de los exponentes de la primera ilustración criolla, conocida como Generación del 92, que irrumpe en un contexto marcado por profundas transformaciones sociales y económicas. La plantación esclavista marcó también los modos de pensar el tratamiento del individuo en lo orgánico y lo corporal.

Con el autor de *Filosofía electiva* se introdujo una nueva mirada a la escuela y al tratamiento de las relaciones interpersonales en escenarios escolares, entendidas por él, no solo en sus condicionamientos biológicos, sino también en sus circunstancias sociales.

En el artículo “Pensamiento sobre los medios violentos de que se valen los maestros de escuela para educar a los niños”, publicado por Caballero en el *Papel Periódico de la Havana*, en 1792, el autor enfrentaba las prácticas disciplinarias al uso. El hecho de que se preocupara y avanzara en el abordaje teórico de la interrelación entre la filosofía y el resto de las ciencias independientes, le permitió fundamentar los efectos negativos de los castigos corporales desde el conocimiento de la fisiología de la época:

A más de ser inhumanidad golpear seres delicados, es necesario hacer comprender a los maestros de escuelas que la *férula* es un castigo poderoso, que produce debilidades, y temblores de manos, que lastiman el pecho”.

Los bofetones hacen contraer un vicio de pronunciación, que algunas veces dura toda la vida, y acarrear la apoplejía, y el frenesí.

Los tiramientos de orejas reiterados, les inducen sordera, o les causan un zumbido perpetuo.

La costumbre del *azote* establecida en todas las escuelas, a más de lastimar el pudor y la decencia, tiene un inconveniente, que los institutores puede ser que no lo conozcan, y en esto deben consultar a los fisiólogos. Estos aseveran todos a una voz, que el tal castigo es muy propio para manifestar en los órganos una disposición peligrosa a las costumbres, y que el ejercer en los jóvenes la vergonzosa *flagelación* es disponerlos al libertinaje.(Caballero, José A, 1792)

Para Caballero estaba clara la relación entre el castigo físico y las consecuencias fisiológicas en el escolar, aspecto muy novedoso en el tratamiento del tema, no solo en Cuba, sino también en Hispanoamérica.

A los argumentos fisiológicos empleados por Caballero en su enfrentamiento a los castigos físicos, se añadía una consideración filosófica de esencia, con base en su racionalismo, y tenía que ver con la distinción entre la razón y el concepto de “amor propio”. Para el autor, muy en sintonía con Voltaire, el amor propio era “la aspiración a la felicidad, la inspiración humana” de todo hombre “sociable, racional y político”. Sin embargo esta búsqueda para el ilustrado cubano debía tener un límite, una norma, que evitara la conversión del intento en “impulso fantástico y maquinal”, capaz de convertir al individuo en un “hipocondríaco eterno”: “En la naturaleza del hombre reinan dos principios, el amor propio para excitar, y la razón para retener; ambos caminan a su fin, el uno mueve, y el otro gobierna”.

Y ese límite que era la razón, en tanto “gobierno” contra los impulsos, mostraba que solo dentro de los límites racionales podía el hombre consolidar sus poderes efectivos, tal como afirmaba en su citado artículo del *Papel Periódico de la Havana*: “Es cierto, que es más fácil y más pronto para el educador castigar a un niño que cogerle por el honor de que es susceptible aún en la tierna edad, o hablarle a la razón; pero la gloria de educar por este último medio es más brillante”.

De ahí sus alusiones constantes al honor, a la razón y a la moral, como medidas disciplinarias, en vez del “indignante” azote. Existían límites en la conducta del escolar, el problema radicaba en la importancia de conducirlo hacia su conocimiento por el único camino que entendía provechoso y efectivo: la razón. Y he aquí un elemento clave que marcó el electivismo criollo. Caballero se distanciaba de una “disciplina de las consecuencias”, al mejor estilo rousseauiano, es decir, a leyes conductuales dictadas por la naturaleza, para darle cabida al influjo del maestro. Ni la naturaleza, ni los sentidos, aunque constituían elementos esenciales para alcanzar el conocimiento, podían conducir *per se* a la aprehensión del mundo circundante, era indispensable la labor del docente, en la formación de la capacidad crítica, racional, del estudiante para discernir los peligros que podían acechar tras la magnificación sensualista.

En su *Philosophía electiva* encontrarán espacio las reflexiones del pedagogo acerca de las cualidades del buen maestro, con principios éticos y habilidades en el ejercicio de la docencia que serán sustentados por la más genuina pedagogía cubana.

Del mismo modo que Caballero apelaba a los conocimientos de la fisiología, la irrupción de la higiene en ámbitos de pensamiento pedagógicos posibilitaría que esta especialidad entrara a formar parte también de los discursos disciplinarios. A diferencia de las concepciones filosóficas predominantes en los siglos anteriores, basadas en la naturaleza pecaminosa del cuerpo y en su flagelación como imperativo para la salvación del alma, el cuidado corporal con los primeros atisbos de irrupción de la higiene escolar, comenzaba a ocupar el centro de atención de científicos y pedagogos. Como apuntara Nicolás Ruiz Palomino, socio de la SEAP, encerrados los alumnos en el aula, sin atender las condiciones higiénicas del local, “la respiración corrompe el aire que los rodea y si cualquiera padece algún mal, lo adquieren los otros fácilmente”.(Ruiz , Nicolás, 1817).

Mientras en José Agustín la influencia del racionalismo cartesiano, aunque limitado por la tradición escolástica en la que se formó el presbítero, era acentuada, en Ruiz Palomino el naturalismo rousseauiano mostró mayores potencialidades teóricas para la interpretación de la realidad colonial y sus posibles soluciones: “[...] la intención de la naturaleza es que el cuerpo se fortifique antes que ejerza el espíritu sus funciones. Los niños están siempre en movimiento, una vida aplicada y sedentaria les impide crecer; ni su cuerpo ni espíritu pueden sobrellevar la sujeción: encerrados continuamente en un cuarto y rodeados de libros”.

Tanto Ruiz como Caballero hacían mención al “amor propio”, este último con un basamento filosófico que cifraba el concepto en la aspiración a la libertad y a la felicidad humana, limitada solo por el ejercicio de la razón.

En esta misma dirección el presbítero Félix Varela aportó ideas importantes. El profesor de filosofía del Seminario de San Carlos, influido por el sensualismo que recibiera de su profesor de filosofía Juan Bernardo O’Gavan, partía de la

existencia del amor propio como primera inclinación del hombre con dos orientaciones esenciales: la primera, también de marcada influencia volterriana, estaba dirigida a la conservación de la existencia humana o “vida orgánica”, caracterizada por su constancia y uniformidad, la segunda tenía por objeto la búsqueda del placer y el rechazo del dolor.

Padecimientos que al decir del filósofo ocupan al cuerpo del individuo. En el tratamiento de la filosofía dualista cuerpo-alma, la noción de corporalidad en Varela se distancia también de la asumida por la escolástica y, por consiguiente, revierte los argumentos que sustentaban la importancia del castigo corporal. En sus *Lecciones de Filosofía*, refutará el principio del padecimiento del alma y no del cuerpo: “Si Dios dijera que mi alma es la que siente y no mi cuerpo, yo creería, porque él formó ambas sustancias, él las conserva, y sabe sus relaciones más íntimas, pero aunque me prediquen todos los filósofos del mundo, yo diré que una mano me duele, y que allí está el dolor, y no en mi alma que forma idea de él [...]”.

Para Varela, como para los exponentes de la pedagogía más de avanzada, un principio básico en el tratamiento de la corporalidad de los escolares fue la atención a la diversidad de su naturaleza, razón por la que se requería de acciones correctivas individualizadas según las constituciones físicas y la situación etaria de cada alumno. Desde una perspectiva antimetafísica y bajo el influjo notable del tratado de las sensaciones de Condillac, Varela concibe el análisis de la naturaleza humana a partir de su corporalidad y no de cualquier signo u “objetos abstraídos”: “[...] el que quiera analizar bien a un hombre, debe empezar por las propiedades más notables de su cuerpo, y seguir el orden que entre si tienen, esto es, ir observando las que dependen unas de otras, para pasar siempre con enlace de lo conocido a lo desconocido”.

Pero Varela iba más allá en sus disquisiciones sobre el conocimiento de la naturaleza humana. Al igual que Caballero aducía a la importancia de la libertad o el amor propio que propiciaba el contacto del niño con la naturaleza para su aprendizaje, y al igual que el autor de *Filosofía electiva*, confiaba en los límites prudentes de la experiencia y la razón, pero del buen uso de la razón,

contrario al pedantismo intelectualista y al innatismo cartesiano. Los límites de la libertad del individuo, tal como lo expresara en su *Elenco* de 1816 y desarrollara en sus *Lecciones* de 1818, estaba en la conciencia de los hombre acerca de sus deberes para con la sociedad o el “bien común”, pues “las leyes sociales no pueden tener por principio el interés particular ni la sensibilidad física, ni el deleite, ni el dolor”.

En este punto de su sistema de pensamiento, al adentrarse en el ámbito del Derecho, advertía, con una originalidad muy propia de un liberal radical, tal como lo requería su contexto histórico, la importancia de que se tuviera en cuenta que, para juzgar de manera adecuada la realización de la “moralidad o naturaleza de las acciones” del individuo (la conducta), debían coexistir dos elementos esenciales: la libertad y el conocimiento, antítesis de la violencia y la ignorancia:

Para que haya imputación de un acto es preciso que haya conocimiento y libertad, pues a ninguno debe premiarse o castigarse por lo que no sabe o puede evitar. Por lo cual, todo lo que se opone al conocimiento y deliberación del hombre, disminuye y muchas veces quita la imputación y moralidad del acto. Mas al conocimiento se opone la ignorancia, y a la deliberación la violencia, luego la moralidad, y su efecto, que es la imputación, se destruyen o minoran por la ignorancia y la violencia.

CONCLUSIONES

Aunque Varela no llegó a teorizar acerca de la naturaleza de los castigos físicos en las escuelas primarias, en sus tratados filosóficos sobre el método del conocimiento humano y de lo que denominó “ciencia moral”, se plasmaron consideraciones importantes en esa dirección. Le correspondería a su discípulo José de la Luz y Caballero, sobrino de José Agustín, profundizar, en teoría y práctica, en los innumerables problemas asociados a la disciplina escolar en los establecimientos primarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Acanda, Jorge Luis (2001): *La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación*, en *Revista Creemos*, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, año 5, no.2.
- Agramonte, Roberto (1952): *José Agustín Caballero y los orígenes de la conciencia cubana*, Biblioteca del Departamento de Intercambio Cultural de la Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.
- Caballero, José Agustín (1792): *Pensamiento sobre los medios violentos de que se valen los maestros de escuela, para educar a los niños*, en *Papel Periódico de la Havana*, La Habana, Cuba.
- Chávez Rodríguez, Justo A. et al. (2006): *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*, ICCP, La Habana, Cuba.
- Edelberto Leyva Lajara(comp.) (1999): *José Agustín Caballero.Obras*, Imagen Contemporánea, La Habana, Cuba.
- Kant, Emmanuel (1973): *Crítica de la razón pura, crítica de la razón práctica*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- Locke, John (1956): *Ensayos sobre el entendimiento humano*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Cuba.
- Monal, Isabel (1985): *Las ideas en la América Latina*. I Parte, t. I, Casa de las Américas, La Habana, Cuba.
- Torres Cuevas, Eduardo et al. (1997): *Félix Varela. Obras*, t. I, Imagen Contemporánea, Editorial Cultura Popular, La Habana, Cuba.
- Vitier, Medardo (1970): *Las ideas y la filosofía en Cuba*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Recibido	19 de
	abril de 2019
Aprobado	19 de julio de 2019