



Desplazamientos

Educación, historia, cultura

María Esther Aguirre Lora, coordinadora

Desplazamientos. Educación, historia, cultura se sitúa en los márgenes del paradigma de los estudios educativos de corte histórico, al poner en evidencia cómo el enfoque humanístico de la enseñanza está siendo socavado por modificaciones a los planes de estudio y a las instituciones de educación, en busca de reducirlos a simples vectores del eficientismo económico. En esa ruta, la obra devuelve a la educación su carácter eminentemente político, ético y estético, por medio de *desplazamientos* teórico-metodológicos e incursiones en saberes, formas de transmisión y fuentes poco estudiados. La escuela es vista, así, sólo como uno de los núcleos formativos de la sociedad, de creación de identidades y subjetividades, en estrecha relación con estrategias educativas no formales y no oficiales que -en su existencia misma- dejan al descubierto las limitaciones de los actuales modelos utilizados para estudiar la educación y ponerla en práctica, con sus repercusiones en el conjunto de la sociedad, que, a todas luces, requieren ser cuestionadas y modificadas.

Desplazamientos

Educación, historia, cultura

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

Desplazamientos

Educación, historia, cultura

María Esther Aguirre Lora, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2021

Catalogación UNAM

Nombres: Aguirre Lora, María Esther, editora.

Título: Desplazamientos : educación, historia, cultura / María Esther Aguirre Lora, coordinadora.

Otros títulos: Educación, historia, cultura.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2021. | Serie: IISUE historia de la educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2100352 | ISBN 978-607-30-4370-0

Temas: Educación – México – Historia. | Educación y cultura. | Educación -- Aspectos sociales –México. | Mujeres en la educación – México.

Clasificación: LCC LA421.D47 2021 | DDC 370.972—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Juan Leyva

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Escultura en mármol, acceso principal de la Facultad de Arquitectura, campus central de la UNAM, toma directa, 2018

Primera edición: 2021

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-4370-0

ISBN (PDF): En trámite



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 11 Prólogo
Silvia Finocchio
- 17 Navegar sobre las gavias
María Esther Aguirre Lora y Malena Alfonso Garatte
- 51 Siglas, acrónimos y abreviaturas empleados en esta obra

I. DELIMITACIÓN DE TERRITORIOS

- 59 Cultura e historia de la educación: diálogos
con Michel de Certeau y E. P. Thompson
Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa
- 95 Repensar la educación y la pedagogía. Legado
y nuevas articulaciones
Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Barbosa
- 121 El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo
Eduardo Galak

II. TRADICIONES Y SABERES

- 147 Educar para el ahorro, programa civilizatorio de la Modernidad. Una lectura de largo aliento
María Esther Aguirre Lora
- 183 Epistemes sociales, sistema médico herbolario indígena y movimientos sociales. Historias y mundos interconectados
Patricia Medina Melgarejo
- 213 Escucho, bailo, canto, opino y aprendo. De las prácticas de tradición oral en la música a las prácticas educativas en todo proceso formativo
Lourdes Palacios González
- 249 Exilio argentino y educación: tradiciones culturales y nuevos saberes pedagógicos en México (1974-1983)
Malena Alfonso Garatte

III. PRÁCTICAS DE LO ESCRITO

- 283 Cultura escrita y epistemología social de la escolarización. Los colegios jesuíticos de Puebla y sus libros (siglos XVII y XVIII)
Jesús Márquez Carrillo
- 323 Tinteros de plomo: la escuela finisecular en la narrativa de Ángel de Campo *Micrós* (1868-1908)
Martha Leñero Llaca
- 365 Libros que educan, mujeres que (pr)escriben. Notas para repensar la relación género femenino, cultura escrita y educación en vista a una historia de la educación con mujeres (1918-1934)
Paula Caldo

403 El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire (1969-1977)
Federico Brugaletta

IV. IMAGINARIOS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

439 Contribución al estudio de la iconogénesis del capirote (siglos XVIII y XIX)
Juri Meda y Marta Brunelli

489 Alegorías femeninas en la educación de la ciudad de México y Veracruz en la época independiente (1821-1868)
Pablo Martínez Carmona

519 Huellas fotográficas de una educación corporal: danza, deporte y subjetividad en México (ca. 1920-1940)
Georgina Ramírez Hernández

553 Idea de nación en la República Liberal: Colombia 1930-1940
Carlos Mario Jaramillo Ramírez

585 Modelos femeninos y producción del conocimiento disciplinar en Guadalajara (ca. 1953-1969)
Luciano Oropeza Sandoval

621 Los autores

CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO
DE LA ICONOGÉNESIS DEL CAPIROTE
(SIGLOS XVIII Y XIX)

Juri Meda y Marta Brunelli

PREMISA

Este texto constituye un experimento historiográfico.* Es un hecho que la historia de la educación ha privilegiado tradicionalmente la historia de las ideas pedagógicas, la historia institucional de la escuela y, de manera más reciente, la historia de las metodologías, de las técnicas y de los dispositivos didácticos. Fue sólo en el último decenio que comenzaron a perfilarse nuevas y fecundas líneas de investigación. Ya en 2004, al intentar delinear posibles líneas de desarrollo historiográfico, Fulvio De Giorgi —en la introducción al dossier *La storia dell'educazione come storia culturale*, publicado en una conocida revista italiana de historia contemporánea— cuestionaba la posibilidad de interpretar la historia de la educación como historia cultural, entendiéndola como “historia de las mentalidades, de los comportamientos, de las costumbres, de los símbolos, de los

* Realizado en el marco del proyecto Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900-1970) (EDU2014-52498-C2-1-P), financiado por el Ministerio de Economía y de la Competitividad de España, dentro del Plan Nacional de Innovación R&D. La versión original se publicó con el título “The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap”, en el número monográfico *Images of the european child* de la revista *History of Education & Children's Literature* (2018, pp. 41-70), coordinado por B. Sureda García y M. del M. del Pozo Andrés. La presente versión en español contiene algunas modificaciones en comparación con la original (véase sobre todo las notas 4, 36 y 38). Marta Brunelli escribió el primer párrafo y se encargó de la investigación iconográfica; Juri Meda escribió los párrafos segundo y tercero. Traducción al español de Haydée Vélez Andrade, UAM, México.

modelos, de los mitos, que han tenido, en las relaciones intergeneracionales, una dimensión formativa”.¹

Sin embargo, aunque el cambio de perspectiva propuesto por De Giorgi resultara fascinante, fueron muy pocos quienes en los últimos años dejaron de utilizar los *habitus* metodológicos propios de la historia de las ideas, de la historia institucional y de la historia social, para probar el posible empleo de las categorías historiográficas elaboradas por Georges Duby, Carlo Ginzburg y otros historiadores culturalistas en el ámbito de la historia de la educación. Los motivos son diversos. La historia cultural, ante todo, se funda en una aproximación interdisciplinaria, capaz de conjugar distintas perspectivas heurísticas y varios tipos de fuentes. Nos parece que el indispensable aporte dado a tal línea historiográfica por la sociología, la semiótica, la historia del arte y la antropología cultural, desalentó a los historiadores de la educación a emprender estudios que arriesgaran poner en discusión el estatuto epistemológico de la historia de la educación.

El presente artículo intentará mostrar qué ventajas pueden derivarse de la aplicación de las categorías historiográficas elaboradas por la historia cultural a la historia de la educación, adoptando un método de investigación de naturaleza lógico-significativa, basado en la interpretación de los significados y en la decodificación de las formas simbólicas, en las cuales se expresa y se traduce el sistema de comportamientos y de valores compartido por una determinada sociedad (en este caso específico, la italiana y más latamente la occidental), en un periodo cronológico establecido (en este caso específico, el comprendido entre finales de la Edad Moderna y el siglo XIX). Precisamente por este motivo utilizaremos —junto con fuentes más canónicas, como tratados pedagógicos, compendios de métodos didácticos y memorias escolares— impresos, grabados y pinturas,² con

1 “Introduzione”, *Contemporanea*, 2004, p. 259.

2 A partir de los primeros años del siglo XXI, dentro del debate historiográfico internacional, un número cada vez mayor de estudiosos empezó a preguntarse acerca de las potencialidades heurísticas de las fuentes iconográficas en el ámbito de la historia de la educación; a ellas reenviamos para un encuadre general de la cuestión: I. Grosvenor, “On visualizing past classrooms”, en I. Grosvenor, M. Lawn y K. Rousmaniere (eds.), *Silences and images: the social history*

el propósito de definir, a través de la ocurrencia en el imaginario colectivo de determinadas formas simbólicas, la trayectoria evolutiva de una práctica punitiva utilizada en las escuelas italianas y europeas entre los siglos XVI y XX, determinando además sus raíces simbólicas.

El estudio de los orígenes del “cappello d’asino”³ (literalmente, “sombbrero de burro”, equivalente de “capirote” o “coroza”⁴), sin

of the classroom, 1999, pp. 83-104; K. Rousmaniere, “Questioning the visual in the history of education”, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 2001, pp. 109-111; véanse también los números monográficos: M. Depaepe y B. Henkens (eds.), *The challenge of the visual in the history of education*, 2000, e I. Dussel y K. Priem (eds.), *Images and films as objects to think with: a reappraisal of visual studies in histories of education*, 2017. En particular, sobre el uso de grabados y pinturas como fuentes para la historia de la educación, pueden consultarse: A. Bagley, “Bruegel’s ‘The ass at school’: a study in the iconics of education”, *Paedagogica Historica*, 1984, pp. 357-378; A. Viñao, “Iconology and education: notes on the iconographic representation of education and related terms”, *Paedagogica Historica*, 2000, pp. 75-91; J. Dekker, “Images as representations: visual sources on education and childhood in the past”, *Paedagogica Historica*, 2015, pp. 702-715; M. del M. del Pozo y S. Braster, “Exploring new ways of studying school memories: the engraving as a blind spot of the history of education”, en C. Yanes-Cabrera, J. Meda y A. Viñao (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, 2017, pp. 11-28. En estos estudios se ubican los presupuestos heurísticos del presente trabajo.

- 3 Con el propósito de facilitar la comprensión del texto y evitar ambigüedades, los términos italianos serán traducidos la primera vez literalmente y luego serán utilizados en lengua original entrecomillados, en el resto del texto (N. de la T.).
- 4 En la edición del *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española de 1729 se encuentra la siguiente definición de *coroza* (o *coroça*): “cierto género de capiróte ò cucurucho, que se hace de papel engrudado, y se pone en la cabéza por castigo, y sube en disminución, poco mas ò menos de una vara, pintadas en ella diferentes figúras conforme el delito del delinqüente [...] al modo de las que sacan los penitenciados por el Santo Oficio” (s. v.: “coroza”); en la definición se establece una relación entre la *coroza* y el *cucullus infamis* latino. En la edición del *Diccionario de la lengua española* de 1936 se encuentra otra definición del mismo objeto: “capirote de papel engrudado y de figura cónica, de menos de un metro, que como señal afrentosa se ponía por castigo en la cabeza de ciertos delincuentes, y llevaba pintadas diversas figuras alusivas al delito” (s. v.: “coroza”). En los diccionarios censados por L. Nieto y M. Alvar, *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*, 2007, no parece —después de un primer estudio, no exhaustivo— ser atestiguado un uso específico de este particular capirote en el ámbito escolar, aunque en la *Gramática latina: escrita con nuevo metodo y nuevas observaciones*, de 1771, elaborada por J. de Iriarte (p. 10, n. 7) se hace referencia al “juego gramático” inventado por el mismo autor para que sus discípulos practicaran en latín; el juego consistió en 58 casillas en cada una de las cuales había una copla que expresaba un precepto, que los jugadores debían saber de memoria; al igual que en el juego de la oca, también había siete “casillas penales”, en las que los jugadores debían sufrir una pena o quedarse durante una o más vueltas, cuyos nombres eran los siguientes: el puente de los asnos (o *quis vel qui*), la *coroza*, la cáncana, la palmeta, la camarilla, el solecismo y el barbarismo. Al ser llamadas estas casillas con los nombres de algunos de los más temidos castigos escolares, se deduce que, efectivamente, en un tiempo la *coroza* era utilizada también en el aula.

embargo, constituye el pretexto para una búsqueda más amplia, que no se limita a reconstruir la historia de los “signos de infamia” empleados en las escuelas italianas con finalidades correctivas o represivas, sino que busca trazar el perfil de la “cultura educativa” subyacente en esos mismos “signos”, que consiste —parafraseando la definición brindada por Clifford Geertz— en “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes hacia [la educación]”.⁵

Para realizar esto, recurriremos a las categorías interpretativas elaboradas por la llamada “sociología del imaginario”, capaz de entender —a través del estudio de representaciones figurativas, tradiciones culturales, creencias religiosas, etcétera— los paradigmas culturales que subyacen y animan de forma subliminal a las sociedades humanas. La forma simbólica del “cappello d’asino”, de hecho, ha penetrado profundamente en el imaginario occidental y lo condiciona todavía hoy, tanto que cuando vemos un sombrero puntiagudo desde el cual se asoman dos orejas de burro se activa en nosotros un mecanismo de *transfert*, que nos refiere de inmediato al universo escolar, aunque no hayamos sufrido de manera personal este tipo de castigo. Podemos entonces afirmar que el “cappello dell’asino” constituye un verdadero y propio “paradigma del imaginario”, es decir, un arquetipo de ese conjunto de símbolos y conceptos que componen el patrimonio genético de las formas de representación cultural de una determinada comunidad y que se radican en profundidad en el interior de la memoria colectiva.

En el ámbito sociológico y antropológico —donde se ha concentrado mayormente este concepto— la definición de *imaginario* no es unánime ni compartida. En especial, los estudiosos no concuerdan al indicar los orígenes del imaginario, por lo que se distinguen entre ellos quienes sostienen que las formas simbólicas que lo componen provienen de un legado inmemorial generado en una especie de subconsciente colectivo y quienes, por el contrario, sostienen que éstas se distinguen por caracteres históricos y que, por lo tanto

5 *Interpretazione di culture*, 1987, p. 139.

—precisamente partiendo del estudio de dichos caracteres—, es posible describir el modo en el cual se formaron. Según el antropólogo francés Gilbert Durand,⁶ en particular, el imaginario se organizaría alrededor de estructuras físicas y superestructuras simbólicas (o sea, los significados intelectuales) que son fruto de una transposición imaginativa en gran parte independiente de la percepción empírica, fundada en el poder figurativo de la imaginación (metabolismo cultural).⁷ Si, como sostenemos, las formas simbólicas que componen el imaginario se distinguen por características históricas y se organizan alrededor de estructuras físicas, entonces el historiador las puede investigar.

Nuestros estudios sobre el origen iconogénico del “cappello d’asino” han evidenciado cómo este dispositivo punitivo escolar ha asimilado las formas simbólicas elaboradas, por un lado, en el contexto de los rituales de marginación de los elementos indeseados de la sociedad (como judíos, herejes y brujas, pero también locos y leprosos) y, por el otro, en los ceremoniales penales, civiles y religiosos, en uso en la Edad Media y en la Edad Moderna.

Las razones de tal transposición imaginativa son múltiples y complejas. Antes que nada, las instituciones educativas hasta la Edad Moderna tardía consideraban entre los propios objetivos educativos declarados la transmisión de sentimientos sociales como la sumisión a la autoridad y la aceptación incondicional de la moral vigente, o sea, aquellos valores culturales dominantes que caracterizaban a la sociedad occidental de la época y que se habrían convertido en tabúes pedagógicos sólo muchos decenios más tarde.⁸ Esta transmisión acontecía ya a través de la prescripción de un código de com-

6 *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, 1960.

7 Sobre estos conceptos, en general, puede consultarse también A. Abruzzese, *L’intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell’immaginario*, 2001.

8 En realidad, una vez prohibido el uso de los tradicionales dispositivos de castigo y una vez que ellos se transformaron en tabúes, esos sentimientos sociales siguieron siendo transmitidos implícitamente (*hidden curriculum*) dentro de los contextos formales de aprendizaje, por ejemplo, a través de la organización del espacio. Sobre este proceso de implicación, en particular, véase I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, 1999; P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 2001; J. Prosser, “Visual methods and the visual culture of

portamiento extremadamente rígido, ya a través de la aplicación de los principios de la “pedagogía negra”,⁹ según los cuales, del mismo modo que las instituciones jurídicas penaban a los adultos por ser responsables de delitos e ilícitos, se infligía a los alumnos sanciones proporcionales a la gravedad de las faltas de las que eran considerados culpables, en particular la irreverencia y la desobediencia.

Hay que valorar también otro aspecto. De hecho, la tarea históricamente asignada a las instituciones educativas no siempre fue sólo aquella de educar, enseñar y transmitir conocimientos a los alumnos, sino también aquella de juzgar los niveles de aprendizaje alcanzados por ellos. El “cappello d’asino”, en efecto, estaba prescrito para aquellos que demostraban no haber alcanzado el nivel de aprendizaje previsto por el maestro y que, por lo tanto, eran etiquetados como tontos. Por su intrínseca naturaleza judicial, por lo tanto, las instituciones educativas tuvieron que inspirarse en las mismas formas simbólicas adoptadas por las instituciones responsables de la administración de justicia penal en el curso de la Edad Moderna, recurriendo a la mofa pública y a la aplicación de “signos de infamia” para reprimir comportamientos indecorosos. De hecho, en la misma medida en que el escarnio constituía el sello puesto por la entera comunidad a los juicios emitidos y a las penas sancionadas por las instituciones judiciales, así en el microcosmos escolar expresaba la aprobación del salón completo a los castigos infligidos por el maestro, lo que debía provocar en el ánimo del condenado el surgimiento espontáneo de la vergüenza.

Si ya en los años setenta Pierre Bourdieu¹⁰ y Michel Foucault¹¹ habían denunciado la naturaleza coercitiva de las instituciones edu-

schools”, *Visual Studies*, 2007, pp. 13-30, y T. Marcus, “Early nineteenth century school space and ideology”, *Paedagogica Historica*, 1996, pp. 9-50.

9 Sobre este concepto, que se refiere a las formas de “pedagogía ingenua” o, en palabras de Bruner, “popular”, que reputan el castigo como un instrumento de corrección moral y un método educativo lícito y eficaz, véase K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, 1977.

10 P. Bourdieu y J-C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de enseignement*, 1970.

11 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, 1975; *idem, La société punitive: cours au Collège de France (1972-1973)*, 2013. Para una revisión histórico-educativa de las teorías de Foucault, véase

cativas y su instrumentalización por parte de los aparatos estatales en cuanto organismos de reproducción social y, por tanto, de conformismo moral, el aporte original asegurado por el estudio de las prácticas punitivas de naturaleza moral, más que corporal, que se usaba dentro de las mismas instituciones desde la perspectiva de la historia cultural, podría permitir reconstruir los mapas mentales, las costumbres y las actitudes de grupos humanos e individuos pertenecientes a las culturas subalternas, concentradas en modo particular en las áreas rurales, que no compartían —en lo absoluto— el sistema de comportamientos y de valores de las élites y que podían ser inducidos a uniformarse con ellos sólo mediante la estimulación de la vergüenza —sentimiento fundado sobre un fuerte empuje conformista— por la propia condición cultural de origen.

Los dispositivos punitivos utilizados dentro de las instituciones educativas en la Edad Moderna son con frecuencia representados en pinturas, impresos y grabados, y automáticamente asimilados en la práctica de la enseñanza, cuyo practicante (maestro) se podía identificar de inmediato precisamente por estas prerrogativas de poder.¹²

también T. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, 1998; I. Dussel, "Foucault and education", en M. W. Apple, S. J. Ball y L. A. Gandin (eds.), *The routledge international handbook of the sociology of education*, 2010, pp. 27-36.

- 12 Sobre las prácticas punitivas en el ámbito escolar y educativo, véase A. Beriger, *Orbilius plagosus: zur Geschichte des prügeln den Lehrers im Spätmittelalter und in der Renaissance*, 1990; K. Rousmaniere, "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s", *History of Education Quarterly*, 1994, pp. 49-68; K. Rousmaniere, K. Dehli y N. de Coninck-Smith (eds.), *Discipline, moral regulation, and schooling: a social history*, 1997; H. A. Weaver, "Object lessons: a cultural genealogy of the dunce cap and the apple as visual tropes of american education", *Paedagogica Historica*, 2012, pp. 215-241; F. Loparco, "Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in italian rural primary schools during fascism", *History of Education*, 2017, pp. 618-630; P. Bianchini, "Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna", en R. S. Di Pol y C. Coggi (eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, 2017, pp. 37-52. Aunque no explícitamente centradas en las prácticas punitivas escolares, para los propósitos de esta investigación resultan interesantes las exploraciones desarrolladas en el pasado por Inés Dussel sobre los sistemas de disciplinamiento de los cuerpos, a través de códigos de vestimenta adoptados en las escuelas, en tanto que también el "cappello d'asino" constituye un "uniforme escolar" que disciplina a quien lo lleva, al distinguir a la persona entre los otros, más que uniformarla con los demás. Sobre este tema, en particular, véase I. Dussel, "School uniforms and the disciplining of appearances: towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems", en T. S. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (eds.), *Cultural history and critical studies of education*, 2001, pp. 207-241;

El acercamiento simbólico de tales dispositivos punitivos¹³ a la figura del maestro, por otra parte, testimonia cómo la entera sociedad de la época (tanto las clases dirigentes como las subalternas) compartió el elevado valor educativo de los castigos corporales y morales, que enseguida veremos confirmado por el análisis de los testimonios demológicos contenidos en algunos antiguos diccionarios de la lengua italiana y recopilaciones de proverbios populares.

Es interesante notar, empero, cómo tales dispositivos punitivos, aun estando ampliamente presentes en el imaginario educativo del siglo XIX, no lograron —a diferencia del “cappello d’asino”— penetrar en el imaginario colectivo a largo plazo. ¿Por qué motivo cuando vemos un sombrero puntiagudo o del cual asoman dos orejas de burro se activa en nosotros un mecanismo de *transfert* que nos lleva inmediatamente al universo escolar, mientras que cuando vemos los dispositivos utilizados para los castigos corporales tal mecanismo ya no se activa, como en cambio debía activarse en un nuestro homólogo del siglo XIX? Los motivos —también en este caso— son múltiples. En primer lugar, porque en el curso del “century of the child” preconizado por Ellen Key,¹⁴ que vio el nacimiento de los derechos de la infancia, la práctica de los castigos corporales en las escuelas occidentales fue definitivamente develada y por ello se transformó en un tabú. En segundo lugar, porque, por lo que se refiere al “cap-

idem, “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Z. Pedraza (coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, 2007, pp. 131-161.

13 Se trataba, además de los “signos de ignominia”, de *verghe*, *sferze*, *ferule*, *nerbi*, *staffili* (algunos tipos de látigos) e *discipline*; en las pinturas y en los impresos extranjeros, por el contrario, prevalecían *martinet* (típico de Francia), *paddle* (típico del Reino Unido), *Birkenrute* (típico del área germánica), *plak* (típico del área flamenca) y *palmeta* o *palmatoria* (típicas del área ibérica). Este último término deriva del latín *palma* (palma de la mano). La palmatoria era un candelabro portátil usado en los actos religiosos para iluminar los libros litúrgicos y estaba constituida por una base en forma de arandela circular sin fuste, en la cual se insertaba la vela, y por una empuñadura larga. Por analogía, se definió con este término al instrumento correccional dotado de características formales del todo similares —hecho de madera— que se utilizaba para azotar las palmas de las manos de los alumnos menos disciplinados, confirmando la génesis simbólica de numerosas prácticas punitivas escolares de la cultura clerical católica, que será corroborada más adelante en el presente estudio.

14 *The century of the child*, 1909.

pello d'asino”, sobrevive en el sentido común la acepción cómica e irrisoria, despojada de sus connotaciones disciplinarias, como demuestra su uso hoy en día en la comedia, en la sátira política, en el pop art, etcétera.

El “cappello d'asino” —como ya hemos notado antes— se convirtió pues en un verdadero y propio “paradigma del imaginario”. Como tal, éste —así como otros “signos de infamia” utilizados en las escuelas— constituye una suerte de hibridación entre materialidad e inmaterialidad, en tanto que está dotado de características físicas y morfológicas precisas, pero —al mismo tiempo— se distingue por una elevada tasa de simbolismo, que refiere a complejos paradigmas del imaginario. De hecho, éstos, a diferencia de otros dispositivos punitivos, no constituyen *per se* un castigo (como en el caso de aquellos empleados para los castigos corporales), sino que se vuelven tal a causa de las emociones y de los sentimientos que provocan en quienes los llevan (vergüenza) y en quienes los ven desgastados por otros (mofa).

En ese sentido, apropiándonos de la lección de Durand, al analizar ese objeto es necesario distinguir entre estructura física y superestructura simbólica.

EL CAPIROTE COMO ESTRUCTURA FÍSICA

El uso del “cappello d'asino” en las escuelas cuenta con testimonios a partir de la Edad Moderna, aunque los orígenes de esta práctica son probablemente anteriores. Antes que nada, conviene especificar que —según nuestros estudios— fue posible verificar que existen al menos cuatro diferentes castigos referidos a la simbología asnina, que se usaban en las escuelas italianas todavía en el siglo XIX: la “mitera” (mitra), el “ciuco” (burro), las “orecchie d'asino” (orejas de burro) y el “banco dell'asino” (equivalente al “banco de borricos”). Cada uno de estos castigos, como veremos, hace referencia a

la misma esfera simbólica (la asnina), aun distinguiéndose de otras por algunas características formales.¹⁵

La “mitera” consiste sustancialmente en lo que hoy se llama “cappello d’asino”, aunque en esa época presentaba características completamente diferentes, ya que no tenía forma cónica (como, por el contrario, aparece en otros contextos culturales),¹⁶ sino que era

15 En Italia se atestigua un quinto castigo referente a esta esfera simbólica, el de la “cola de burro que se sujetaba a las partes bajas del dorso del culpable arrodillado a media aula”, aunque hemos podido encontrar una sola referencia a este castigo en la “Autobiografía” (*Movimento Operaio*, 1952, p. 232) del anarquista Gaetano Darchini curada por Amedeo Tabanelli, en la cual se recuerdan los “auxilios pedagógico-didácticos subsidiarios del látigo” utilizados en la escuela que tenía el padre Monduzzi en Imola; por otro lado, Darchini recordaba cómo—a diferencia de las “famosas orejas de burro, herencia medieval como todos saben”— el padre Monduzzi tenía la “patente de invención” de ese castigo (*loc. cit.*). En Alemania está atestiguado un ulterior castigo referido a la misma esfera simbólica que, por el contrario, no tiene testimonio en ninguna región italiana: el *Eselritt* (paseo en burro), durante el cual los niños eran sentados—con el *Eselkappe* puesto en la cabeza y un cartel con la leyenda: “Soy un burro”— sobre un escaño modelado en forma de asno (*Holzesel* o *Schandesel*) para ser expuestos a la vergüenza pública. Este castigo derivaba del instrumento de tortura conocido como *Spanischen Esel* (asno español), un escaño triangular en forma de asno sobre el cual venían colocados a horcajadas los condenados, de modo que su propio peso, aumentado por pesas atadas a los tobillos, cargara sobre la punta; se usaba que los condenados a tal suplicio fueran expuestos a la vergüenza pública. En la pintura alemana existen numerosas representaciones de dicha punición, entre las cuales la más conocida es sin duda el grabado titulado *Lacht ihn brav aus!* (*Taschenbuch- oder Almanachblatt*) (ca. 1830) de J. M. Mettenleiter (1765-1853), conservada en el Germanisches Nationalmuseum de Nuremberg (*Graphische Sammlung*; Inv. n. HB26100); una copia del mismo grabado, pero titulado *Der faule Schüler auf dem Esel*, fue publicada en I. Weber-Kellermann, *Die Familie: Geschichte, Geschichten und Bilder*, 1976, p. 135. En este grabado se representa a un alumno de cabeza inclinada, con el *Eselkappe* en la cabeza y en una mano un manojo de ramitas amarradas tradicionalmente utilizado para fustigar a los niños en las nalgas (*birkenrute*), expuesto al escarnio de sus compañeros sobre un burro de balancín; a los pies del *Holzesel* está representada otra punición típica de las escuelas alemanas: la genuflexión sobre un cepo de madera colocado en el suelo (*Holzscheid*), también en este caso de modo que el peso del castigado cargara sobre el borde afilado del cepo.

16 Testimonios relativos a la prescripción de usar sombreros cónicos con fines punitivos en las escuelas se hallaron también en Inglaterra (*dunce cap* o *unce hat*), en Suecia (*dumstrut*), en Dinamarca (*dosmerhat*), en Noruega (*dumrianhatt*), en Portugal (*chapéu de burro* o *chapéu de bobo* o *tampão de burro*) y en España, donde ese sombrero era conocido con el nombre de *capirote* o *coroza* (*coroça*). El uso del *capirote* como signo de ignominia más allá de las prácticas inquisidoras, y más específicamente en el ámbito educativo, queda atestiguado por el modo español de decir “tonto de capirote”, que significa sustancialmente tonto, el cual deriva de la antigua práctica en uso en las escuelas españolas de imponer en la cabeza de los alumnos de bajo rendimiento un *capirote* o un “gorro en forma de cucurucho”. En el testimonio dejado por el estudiante Crisóstomo Raposo el 14 de diciembre de 1848 acerca de un grave episodio de indisciplina ocurrido en el instituto escolar de San Felipe (Chile), se hace referencia a un “gorro

semejante al bonete usado por los obispos católicos en el curso de las celebraciones litúrgicas, y tampoco se le ponían orejas de burro.¹⁷ En un diccionario de 1833 se definía así: “hoja abarquillada, que se pone en la cabeza de aquel que es mandado por la justicia al asno, o se expone a la vergüenza”,¹⁸ de aquí el verbo “miterare” (poner la mitera). En efecto, la “mitera” —como podremos profundizar más adelante— era utilizada en las edades media y moderna como señal de deshonor tanto en el ámbito de la justicia religiosa como en el de la justicia civil y de allí, por analogía, fue trasladada al ámbito educativo. Los testimonios relativos al uso de este bonete en las escuelas son innumerables. En 1922 Ferdinando Martini, por ejemplo, evocando los años transcurridos sobre los bancos de la escuela, describía con estas palabras los feroces castigos infligidos a él y a sus compañeros por la maestra Gaetana Marchionni:

[La maestra] tomado de la oreja al pequeño reo, según el delito, o le da con la mano seca repetidos golpes sobre la parte más redonda y carnosa del cuerpo [...] o lo pone en el “rincón” después de haberle cubierto la cabeza con un bonete cónico de cartón celeste, sobre el cual una mano inexperta había dibujado una cabeza de burro.¹⁹

Paolo La Rocca Impellizzeri, en su artículo “I castighi di 20 anni fa nelle scuole primarie”, originalmente publicado en el periódico *La Scintilla*, de Ragusa, y después en forma reducida en el periódico para maestros *L'Avvenire della Scuola*, hacía notar cómo al clásico castigo de la genuflexión prolongada²⁰ seguía lo de la irrisión:

ignominioso” puesto en la cabeza de los estudiantes más indisciplinados (P. Toro, “La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”, en *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007*, vol. 2, 2009, p. 380).

17 El pintor napolitano Giuseppe Costantini proporciona una correcta representación de la mitra asnina en su pintura al óleo sobre lienzo *Il maestro napoletano*, 1873, hoy conservada en la Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki (Mackelvie Trust Collection; Inv. n. M1885/1/77) en Nueva Zelanda; del mismo autor véase la fig. 1, en la cual se representa una mitra asnina.

18 *Vocabolario italiano e latino ad uso delle R. scuole accresciuto di molte aggiunte*, 1833, s. v.: “mitera”.

19 *Confessioni e ricordi: Firenze granducale*, 1922, pp. 3-4.

20 La práctica punitiva de la genuflexión (*ginocchioni*) —que confirma una vez más la génesis simbólica de numerosas prácticas punitivas escolares de la cultura clerical católica y, en parti-

El maestro entre los diferentes instrumentos de humillación y de tortura tenía sobre la mesa varias hojas pintadas, que representaban una mitra, algunas capas²¹ y algunos carteles. Como primer castigo se adoptaba la mitra y las capas; como último, un cartel ofensivo en los hombros que indicaba el nombre del desafortunado, quien debía dar vueltas por la escuela y, en ocasiones, por el patio y la vía pública, seguido de sus compañeros que se mofaban por diversión y edificación.²²

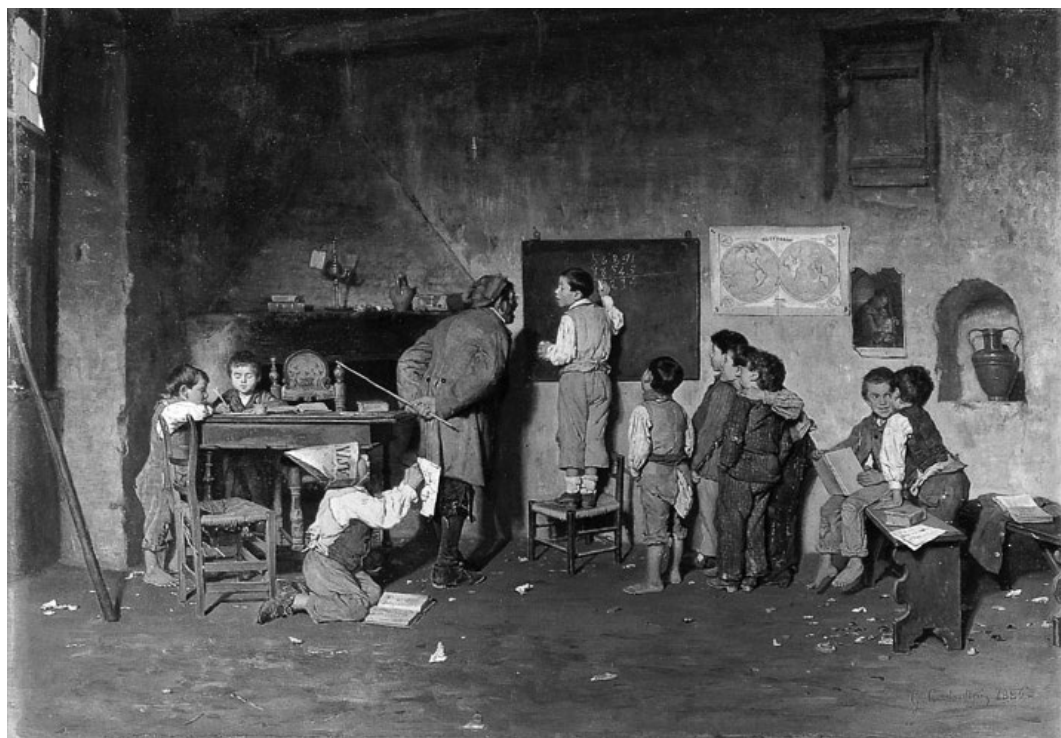
Este tipo de práctica punitiva fue documentada también por Giuseppe Pitrè en su volumen sobre las antiguas escuelas sicilianas, en el cual incluía, entre los “gastighi di obbrobrio” (castigos de oprobio) reservados para los niños negligentes, también la “mitra de cartón con un burro toscamente pintado”.²³ Hoy el término (*mitera* o *mitra*) ha perdido su antigua connotación: no hay quien lo asocie a este tipo de castigo escolar; sin embargo, cuando se habla del “cappello d’asino” se hace alusión inconscientemente a este castigo.

cular, de las prácticas penitenciales— era adoptada en infinidad de variantes; la más conocida (filtrada luego también al léxico popular) era aquella de “stare in ginocchio sui ceci” (“estar arrodillado sobre garbanzos”). Se han encontrado testimonios en los cuales estas legumbres se sustituían por otras legumbres secas (granos de maíz), pero también por formas más complejas, como “estar arrodillado con las manos o con cáscaras de nuez debajo de las rodillas y tener los brazos levantados en alto con un ladrillo en cada mano” (P. Tassinari, *Le scuole elementari della città di Bra dal 1847 al 1896*, 1896, p. 63).

- 21 No profundizaremos en este texto en el uso de las “cappe infamanti” (capas ignominiosas) en las escuelas, cuyo vínculo con las prácticas penitenciales típicas de movimientos religiosos como los Flagelantes y los Disciplinantes (cuyos miembros celebraban el ritual de la autoflagelación en público vistiendo simples capas de tejido crudo con el fin de expiar los propios pecados) abriría ulteriores pistas de investigación. La pena, referida por G. B. de Capitani, *Cenni intorno alla vita ed agli scritti di Francesco Cherubini*, 1852; P. Tassinari, *Le scuole...*; y E. Celesia, *Storia della pedagogia italiana. Parte II: dal secolo XVI a’ di nostri*, 1874, de trazar con la lengua cruces sobre el piso del aula sería siempre atribuible a estas prácticas.
- 22 *L’Avvenire della Scuola*, 1879, p. 433. El mismo pasaje se encuentra reportado en S. A. Costa, *La scuola e la grande scala: vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*, 1990, p. 158.
- 23 G. Pitre, *Vecchie scuole in Sicilia*, 2003, p. 69 (la obra constituye el volumen 44 de la *Edizione nazionale delle opere di Giuseppe Pitre*). Pitre agregaba que los más grandecitos eran obligados a llevar “un andrajo rojo echado sobre los hombros y una caña en la mano”, pero no fue posible hallar otros documentos relacionados con esta práctica. Sobre estos temas, del mismo autor, véase también “I gastighi scolastici d’una volta”, *Il Corbaccio*, 1912, pp. 34-38.

FIGURA 1

Pintura al óleo sobre lienzo, *La scuola di villaggio*, 1886, de Giuseppe Costantini (1844-1894)



Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Florencia. El niño arrodillado al pie de la mesa lleva una *mitera* con la leyenda "Asino".

Otro castigo que atañía siempre a la esfera simbólica asnina es el “ciuco”. En 1887, en su diccionario de la lengua italiana, Policarpo Petrocchi brindaba la siguiente definición:

castigo que los maestros ponían en las escuelas en la cabeza o en el cuello de los chicos malos o que no estudiaban; consistía en una hoja con un burro pintado o una capucha con un par de orejas de asno,²⁴

aunque también debía de haber variantes regionales, ya que en las escuelas napolitanas el “ciuccio”²⁵ consistía, por el contrario, en una “cabeza de asno pintada, que el niño debía llevar por castigo arrodillado en medio del aula”.²⁶ El castigo onocéfálico también tiene

24 *Novo dizionario universale della lingua italiana*, s. v.: “ciuco”.

25 Variante napolitana de “ciuco”: burro.

26 R. Andreoli, *Vocabolario napoletano-italiano*, 1887, s. v.: “ciuccio”.

testimonios en otros lugares. Siempre a propósito de este castigo, se puede leer en la revista *I Diritti della Scuola*:

Muchas escuelas, entre el material didáctico, cual herramientas principales de la profesión, consideraban también la cabeza y las orejas de burro: símbolos de ignorancia. La cabeza de burro era una máscara de asno que, a modo de casco, se ponía en la cabeza del alumno culpable, a la altura de las pestañas, de forma que las orejas, de papel maché, permanecían a los lados del rostro. Las simples orejas de burro constituían una especie de máscara sin el hocico del animal. El castigado debía estar de pie, en posición de firmes, como se retrata en el cuadro de Cicconi;²⁷ pero las más de las veces de rodillas. Es fácil deducir que estos castigos con máscara eran objeto de hilaridad para el alumno; pero también era necesario inhibir este sentimiento, para no provocar una tempestad de ira magistral que hiciera cambiar la risa en lágrimas.²⁸

Este particular castigo consistía, según se lee en otro libro,

en un gorro en forma de cabeza de asno que ponen sobre la cabeza de la niña castigada, gorro desde el cual caen algunas figuritas de diablos

27 Ferdinando Cicconi (1831-1886), pintor italiano. La pintura a la que se hace referencia aquí se titula *La scuola dei vecchi tempi (s.d.)*, que representa el "castigo del cavallo" o "del cazzallo" (literalmente, "castigo del caballo"), entonces conservado en la Pinacoteca de Ascoli Piceno y hoy parte de una colección privada. Se señala, del mismo autor, la pintura titulada *La scuola sotto i passati governi*, en la cual era representada una aula pobre, en donde sobre una de sus paredes había colgado un cuadro con la leyenda: "Che buon pro facesse il verbo/ Imbeccato a suon di nerbo/ Nelle scuole pubbliche" (Que bien haga el verbo/ Zambutido con un azote/ En las escuelas públicas); esta última pintura fue expuesta, en principio, en la I Exposición Nacional de Bellas Artes de Parma en 1870 y luego en la de Milán de 1872. Véase *Catalogo delle opere esposte nella mostra italiana d'arti belle in Parma*, 1870, p. 13, y P. Coccoluto, *Fra quadri e statue. Strenna di ricordo della Seconda Esposizione Nazionale di Belle Arti*, 1873, p. 195. El castigo del caballo "consistía en azotar con látigo o fuese a quien cargaba 'de caballito' a otro" (G. Rigutini, *Vocabolario della lingua italiana*, 1874, s.v.: "caballo"; la difusión de ese castigo está atestiguada por su amplia tradición demológica, tal es el caso de la expresión "fare il latino a cavallo" (estudiar latín a caballo), utilizada para indicar a quienes se obligaba a hacer algo por la fuerza (*Vocabolario degli Accademici della Crusca*, vol. 2, 1863-1923, s. v.: "caballo", § LXIII. *Fare il latino a cavallo*) o del proverbio toscano "La prima si perdona, alla seconda si bastona e alla terza si dà il cavallo" (La primera se perdona, la segunda se golpea y la tercera se pone a caballo) (G. Giusti, *Raccolta di proverbi toscani*, 1853, p. 86).

28 R. Mariani, "Castighi scolastici di altri tempi", *I Diritti della Scuola*, 1929, p. 605.

y otras imágenes feas parecidas:²⁹ de rodillas con un cartel sobre el pecho indicando el error, se obliga a estar a las jovencitas hasta que quieren las señoras superiores del convento.³⁰

El autor añadía que tal castigo era entre aquellos “miserabilísimos usados en todos esos institutos donde frailes y monjas presiden la educación de la juventud”.³¹

Según la costumbre, el castigado debía llevar puesto el “ciuco” arrodillado al centro del aula, expuesto al escarnio de sus compañeros; aunque según otros testimonios los alumnos que eran castigados así podían ser obligados a ir en procesión por las otras aulas o incluso por la vía pública, a fin de que todos se burlaran de ellos.

29 Es interesante resaltar que, a través de múltiples testimonios relativos a los procesos contra los heréticos, es posible ver cómo eran cargados sobre un asno con la cara dirigida a la cola y llevaban puestas “coronas y mitras de papel pintadas con figuras de diablos” (E. Rubini, *Giustizia veneta: lo spirito veneto nelle leggi criminali della Repubblica*, 2010, p. 174), para luego ser expuestos al ridículo público antes del propio suplicio. Esto muestra que el traslado simbólico de las mitras de la justicia inquisitorial a la escolar ocurrió probablemente en las escuelas congregacionales en la Edad Moderna tardía por medio de un complejo proceso de significación semiótica, fundado sobre el sentimiento de culpa y vergüenza. En ese sentido, en 1874 —en plena crisis de relaciones entre el Reino de Italia y el Papado después de la Toma de Roma— el pedagogo Emanuele Celesia, en su *Storia della pedagogia italiana...*, denunciaba con evidentes intenciones anticlericales el pesado oscurantismo que había caracterizado a los institutos educativos administrados por sacerdotes y monjas en la Edad Moderna, y sentenciaba cómo antiguamente retóricos y gramáticos atormentaban los cuerpos con la *ferula*, mientras los mismos sacerdotes habían encontrado “el modo de degradar y asesinar el alma”, a través de la introducción de la “mitria dell’asino y algunas otras porquerías” (p. 174).

30 *I misteri di Roma contemporanea: racconto storico-politico*, 1861, p. 448.

31 Han sido hallados testimonios de esta práctica punitiva también en Alemania (*Eselsmaske*), como atestigua la pintura *Die Dorfschule, Jobs als Schulmeister*, del pintor alemán Johann Peter Hasenclever (1810-1853), fechada en 1845, y hoy conservada en la Stiftung Sammlung Volmer de la Düsseldorfer Malerschule. En esta obra se resaltan, entre otras cosas, dos particularidades interesantes: junto al maestro, debajo del pizarrón, está representado un alumno que lleva en el cuello un *ciuco*, constituido por un modelito de madera que reproduce un asno, mientras en el último estante de la librería —al fondo— está depositada una cabeza de asno, que se obligaba a llevar a los alumnos más indisciplinados. Hay que tomar en cuenta que Hasenclever dedicó al mismo tema (*Jobs als Schulmeister*) otras dos telas, respectivamente en 1846 (hoy conservada en una colección privada) y en 1853 (hoy conservada en el Museum Kunstpalast de Düsseldorf). La práctica debía de ser, de cualquier modo, muy antigua, si ya en un grabado presente en una edición de 1488 del *Speculum vitae humanae*, del obispo español R. Sánchez de Arévalo, se representaba a un estudiante de pie, al fondo del salón de clase, dirigido hacia el muro, con una cabeza de burro (*Pictura Paedagogica Online, s.d.*).

El tercer castigo que atañe a la esfera simbólica asnina eran las “orecchi di ciuco” u “orecchi d’asino” (orejas de burro).³² Este castigo se definía así en 1875 en otro diccionario de la lengua italiana: “una especie de venda hecha de papel, que sostenía dos gruesas orejas, semejantes a las de un asno; y algunas veces se pone en la cabeza de los muchachos en las escuelas para castigarlos”.³³ El uso de este castigo está atestiguado en las escuelas de Milán³⁴ y en las florentinas, donde era conocido como “benda” (venda) o “mitera a

32 Han sido hallados testimonios de esta práctica punitiva también en España (orejas de burro) y en Francia (*oreilles d’âne*), con características formales extremadamente diferentes respecto al *bonnet d’âne*, en el cual las orejas de asno se montaban sobre un simple gorro, de tela o de paño, como se infiere, por ejemplo, de una litografía del siglo XIX extraída de una pintura del pintor francés Philippe Jacques Linder (reproducida en: M-M. Rabecq-Maillard, “Au temps des cancre et des coups”, *Flammes et Fumées: Bulletin Trimestriel de Liaison du Personnel du S.E.I.T.A.*, 1969) y del *bonnet d’âne* original de mediados del siglo XIX, conservada en la *Fondation Vaudoise du Patrimoine Scolaire de Yverdon-les-Bains* (Suiza). Las *oreilles d’âne*, por el contrario, con base en las fuentes iconográficas hasta ahora encontradas, consistían en dos orejas de burro montadas sobre una venda con la leyenda “Âne”, como se infiere también de la postal “Souvenirs de jeunesse. Ma première punition: bonnet d’âne (1904)”, impresa por la Phototypie A. Bergeret & Cie de Nancy (colección privada de los autores). El *bonnet d’âne* tenía características formales heterogéneas respecto a los otros tocados ignominiosos cuyo uso está testimoniado en las escuelas de otros países europeos, en cuanto que no tenía forma cónica (a diferencia del capirote y del *dunce cap*, que también en algunos casos son representados añadiendo dos orejas de burro), con la excepción del *Eselskappe* (o *Eselsmütze*) alemán, que consistía en un gorro del cual pendían dos largos losanges en cuyas extremidades se colgaban cascabeles, muy parecidas al sombrero típico del juglar medieval. En un tratado de 1821 se diserta acerca de la forma de los alfiles alféreces de ajedrez elaborados en Bender (Moldavia) por el pintor Vander Werf, quienes visten una mitra con campanillas, y se añade: “en algunos lugares se pone a los locos, en la cabeza, un gorro o mitra roja con campanillas alrededor. Yo creo que el nombre de obispo que se da a esta pieza en Inglaterra o, más bien, de loco, que se le da en Francia, hizo que a Vander Werf le surgiera la idea de adornar la cabeza de sus alféreces en un modo tan bizarro. Además, en Inglaterra algunos maestros acostumbran castigar con una especie de mitra a aquellos discípulos que tienen poco honor en la escuela” (*Il giuoco degli scacchi renduto facile a’ principianti*, 1821, p. 17). En efecto, con base en las fuentes iconográficas hasta ahora encontradas, las sonajas eran, en algunos casos, aplicadas también al *dunce cap* inglés, como se puede ver en el grabado a colores publicado en un silabario inglés del siglo XIX, en el cual se representa un “Dunces Corner” (H. Herald, *Dunces corner*, en *Nursery novelties for little masters and misses*, 1820, p. 11) (fig. 2), o también en la acuarela *The Dunce*, s.d., del pintor inglés J. Masey Wright (1777-1866).

33 G. Rigutini y P. Fanfani, *Vocabolario italiano della lingua parlata*, 1875, s. v.: “orècchio”.

34 Se pueden encontrar varias menciones de ello en C. A. Mor, *L’istruzione elementare pubblica in Milano: cenni storici e statistici*, 1906.

bendoni”.³⁵ Las “orecchi di ciuco” se confunden con frecuencia en el imaginario popular con el “cappello d’asino”, término que, desde el perfil filológico, puede ser utilizado para referirse exclusivamente a la “mitera”. La cuestión, aparentemente sin mucho valor, es, por el contrario —como veremos—, fundamental desde el perfil iconogénico, ya que el “cappello d’asino” que se impuso en el imaginario colectivo contemporáneo (esto es, un sombrero de punta con un par de orejas de burro) constituye un “falso histórico”, fruto de la fusión de dos simbologías diferentes, como trataremos de demostrar al término del presente trabajo.

El último castigo que atañía a la esfera simbólica asnina era el “banco dell’asino” o “del somaro” (banco de los burros),³⁶ conocido también como “banco della vergogna” (banco de la vergüenza), “panca del biasimo” (banco de la desaprobación) o incluso “banco d’inferno” (banco del infierno),³⁷ que en general coincidía con la última banca del aula o incluso era puesto simbólicamente fuera del

35 G. Volpi, *Saggio di voci e maniere del parlar fiorentino*, 1932, s.v.: “benda”. La venda, según la definición dada por Volpi, consistía en una “especie de sombrero, de forma más o menos cilíndrica, hecho de papel; que se ponía en la cabeza a los muchachos negligentes o malos, como castigo, en las escuelas inferiores, como alguien de mi generación recordara; y era una costumbre derivada de la mitra, antigua pena moral de los condenados comunes, que estaba hecha del mismo modo y fue conocida también como ‘mitera a bendoni’”.

36 Como testimonio de la difusión de este castigo en todas las escuelas italianas, en los diccionarios dialectales existen numerosos testimonios de variantes regionales, como el genovés *banca dell’aze* (G. Casaccia, *Dizionario genovese-italiano*, 1876, s.v.: “aze”, § Banca dell’aze), el piaemontés *banch d’aso* (V. di Sant’Albino, *Gran dizionario piemontese-italiano*, 1860, s. v.: “banch”), el parmesano *banch d’asen* (C. Pariset, *Vocabolario parmigiano-italiano*, 1885, s. v.: “banch”) y el romano *bancaccio* (F. Chiappini, *Vocabolario romanesco*, 1945, s.v.: “bancaccio”). Este castigo también tiene testimonios en Alemania con el nombre de *faulbank* y en España con el de *cáncana*, así descrita en el *Tesoro de la lengua castellana*, de Juan Francisco Ayala Manrique, escrito entre 1693 y 1729: “un banco que ponen atravesado en medio de las aulas de Gramática, donde hazen sentar á los que no saben la lición, y les cantan ciertas coplas de oprobio, para que avergonçados se enmienden, y se dixo cáncana a canendo” (Biblioteca Nacional de Madrid, fondo Manuscritos, ms. 1324, p. 288); hay otras descripciones posteriores, incluida la contenida en la edición del *Diccionario de la lengua castellana*, de la Real Academia Española, de 1832: “banquillo raso y con punta aguda en que el maestro hace sentar á los muchacos para castigarlos de alguna falta. Sedicula, scamnulum”, s. v.: “cáncana”, que sugiere que presentara similitudes con el *Holzesel* (o *Schandesel*) alemán.

37 Dicha variante se reporta en E. Celesia, *Storia della pedagogia...*, p. 174.

orden de las bancas,³⁸ para significar la exclusión del alumno de la comunidad escolar.³⁹ Los testimonios relativos al uso de este banco en las escuelas son innumerables. En una biografía del literato milanés Francesco Cherubini, traductor al italiano de la metódica de Peitl, fechada en 1852, se puede leer:

Tuvo que soportar [el maestro], o desde el primer pupitre ir al banco de los burros en un rincón del salón. En ese banco me senté muchas veces y casi siempre por transgresiones disciplinarias, y llevé también la mitra de burro que todavía se usaba. Pero de estas extrañezas pedagógicas de

- 38 Este castigo tuvo nombres extremadamente variados también en castellano (banco de los burros, banco de los borricos, banco de deshonor, banco de holgazanes, banco de los malos, banco de perezosos o banquillo de penitencia) y también en catalán (*banch dels ases*, *banch de cástich*, *banch de la mentidas* o *banch de la pigricia*). En particular, el *Diccionario de la lengua castellana* compilado por Pedro Labernia en 1844 proporcionaba, del “banco de los burros”, la siguiente definición, que destaca una analogía con las prácticas punitivas italianas: “entre niños de escuela estar o quedarse en los ultimos asientos” s. v.: “banco”, § Estar o quedarse en el banco de los burros.
- 39 Las penas de exclusión eran muy recurrentes (estar fuera de la puerta, estar detrás del pizarrón, ir en procesión por otros salones de clase con carteles injuriosos, etc.); entre éstas, estaba también la “prisión”, certificada en más de un testimonio: por ejemplo, en un manual para las escuelas de enseñanza mutua de inicios del siglo XIX se lee: “los castigos por faltas más graves consisten en ir a prisión en un lugar destinado a ese objetivo” (A. de La Borde, *Piano di educazione per li fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell e del sig. Lancaster*, 1817, pp. 98-100), y en 1865 se denunciaba cómo “en algunas escuelas se usa de vez en cuando aislar al infante insubordinado en un cuarto a modo de prisión” (*Sulle condizione della pubblica istruzione nel Regno d’Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, p. 432). Este castigo también está atestiguado en el contexto ibérico e hispanoamericano, con nombres diferentes (*salón de reclusión*, *gabinete*, *calabozo*, *prisión*). Por ejemplo, en el Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras de la República Argentina de 1823 —compuesto por el plan publicado en francés en 1815 por el conde Alexandre de Laborde según los métodos combinados de Andrew Bell y Joseph Lancaster y del *Manual práctico del método de mutua enseñanza para las escuelas de primeras letras*, publicado en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de la Provincia de Cádiz— se establecía que “los castigos por culpas leves consistirán en la pérdida del puesto que se tenga en la clase, en el retroceso á una inferior, en que concluido el trabajo se reprenda públicamente al que hubiere incurrido en la falta, á estar sentado en el banco de la pigricia, ó encerrado en un rincón ó cuarto durante el intervalo de los estudios. Los castigos por culpas graves consistirán en estar en el calabozo ó en el cuarto que para ello se destinare, en ponerse á la vergüenza, y en echarse de la escuela” (p. 52).

nuestros señores des-educadores, yo no terminaría nunca si quisiera contarlas todas.⁴⁰

Como ya pudimos observar, estas “extrañezas pedagógicas” eran fruto de la aún más amplia difusión de los preceptos de la “pedagogía negra” —difundida en todos los estratos de la población a lo largo de toda la Edad Moderna y desterrada sólo a partir de mediados del siglo pasado—, según los cuales los castigos morales y corporales no sólo eran legítimos, sino que evitaban que los infantes —naturalmente inclinados a la desviación— asumieran malos hábitos o conductas viciosas, enseñándoles desde la tierna edad la ineluctabilidad de las reglas y el sufrimiento que conllevaba su transgresión.⁴¹

Por otra parte, hasta los primeros decenios del siglo XIX los castigos estaban indicados como necesarios incluso en los tratados educativos. Emblemático, en ese sentido, es el conocido

40 G. B. de Capitani, *Cenni intorno alla vita...*, p. 17.

41 Este tipo de pedagogía encuentra numerosas equivalencias en el léxico popular, que —como ya hemos intentado demostrar— constituye una fuente inagotable de informaciones para quienes quieran estudiar las líneas evolutivas del imaginario educativo occidental y determinar los presupuestos materiales y los orígenes alegóricos de prácticas educativas extintas que, sin embargo, a largo plazo pesaron sobre la “pedagogía del sentido común”. En ese tenor, resulta significativo el dicho popular español de “La letra con sangre entra” (que no por casualidad constituye el título de un conocido boceto de Francisco Goya, fechado entre 1777 y 1785, hoy conservado en el Museo de Zaragoza, en el cual se representa una escena de castigo corporal en la escuela), así como el dicho popular siciliano de “La sferza insegna lettere, nomi e verbi” (El azote enseña letras, nombres y verbos), reportado por Giuseppe Pitrè por primera vez en 1880 en su “Biblioteca delle tradizioni popolari siciliane”. Al respecto, precisamente Pitrè observaba en el segundo volumen de *La vita in Palermo cento e più anni fa*, 1944 (en el cual un capítulo entero era dedicado a castigos y travesuras en las antiguas escuelas populares sicilianas), que “muchos axiomas populares que llegaron a nosotros dan fe de las teorías educativas de un tiempo. Se decía que los infantes aprendían a leer no por el maestro, sino por los azotes; y se repetía de tanto oír el verso de [Antonio] Veneziano: *La ferla 'nsegna littri, nomi e verbi*. El azote era el Dios de la instrucción y fuera de él era imposible esperar el bien” (p. 437). En dialecto siciliano también hay un testimonio de otra forma de decir con el mismo significado: *Firredda 'nsigna zitedda* (El azote enseña a la niña) (V. Scarcella, *Adagi, motti, proverbi e modi proverbiali siciliani*, 1846, p. 87); formas de decir parecidas se encuentran también en otros dialectos regionales, como en el caso del toscano “Cogli asini fa meglio il bastone che l’ammonizione” (Con los asnos es mejor el bastón que la amonestación), que G. Giusti recordaba a su maestro repetir con frecuencia en clase (*Raccolta di proverbi...*, p. 101). Del mismo modo, aún hoy en italiano se utiliza la expresión “dar una lección” para indicar cuando se inculca en alguien por la fuerza una conducta determinada.

tratado *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, publicado en París en 1740 por Charles Rollin, quien, en el capítulo “Regole da osservarsi ne' gastighi” (Reglas para los castigos), afirmaba:

Es gran parte mérito de los maestros saber imaginarse diversas especies y diversos grados de castigos para corregir a sus discípulos. Depende de ellos enlazar una idea de ignominia y de oprobio a mil cosas, que por sí mismas son indiferentes, y no se vuelven castigos sino por la idea que a ellos se enlaza. Sé de una escuela de pobres, en la cual uno de los mayores y de los más sensibles castigos contra los infantiles [...] es hacer que estén sentados en una banca apartada del resto, y con el sombrero en la cabeza, cuando llega una persona notable en la escuela. Es un tormento para ellos estar en esa situación humillante, mientras todos los demás están de pie y descubiertos. Se pueden inventar mil cosas similares, y yo refiero este ejemplo sólo para mostrar que todo depende de la imaginación del maestro.⁴²

Este pasaje de Rollin es fundamental para comprender los complejos mecanismos que gobernaban los castigos que concernían a la esfera simbólica asnina y se fundaban sobre el uso de la vergüenza como dispositivo pedagógico. Sin embargo, fue justo en los primeros decenios del siglo XIX que la aplicación de esos castigos empezó a ser puesta en cuestión por los educadores más iluminados y reglamentada por los legisladores. Por ejemplo, ya en el Reglamento escolar provisional para las escuelas primarias del Reino de las Dos Sicilias, aprobado en 1812, en el artículo 11 estaba explícitamente prohibido a los preceptores recurrir a los castigos corporales y se consentía exclusivamente el uso del “banco della vergogna” y del “banco di onore” (banco del honor), además de otros expedientes educativos de la misma naturaleza.⁴³ Del mismo modo, la circular 202, del 18 de julio de 1819, dirigida a las autoridades locales, contenía indicacio-

42 La edición consultada fue la versión italiana de 1744: *Della maniera d'insegnare, e di studiare le belle lettere, per rapporto all'intelletto e al cuore*, vol. 4, pp. 235-236.

43 *Regolamento provvisorio per le scuole primarie del Regno*, 1812.

nes para ejecutar la reforma del sistema escolar primario habsbúrgico en el Reino Lombardo-Véneto; entre las “instrucciones para los maestros de las escuelas primarias mayores”, se recomendaba en el punto 36:

No está bien al maestro encolerizado usar palabras de vituperio contra los escolares encontrados en falta, ni recurrir con rapidez a medios de punición. El uso de cualquier instrumento para castigos corporales, las cachetadas, los jalones de orejas, el arracancar los cabellos, las embes- tidas y los golpes, el poner de rodillas a los chicos, ya sea sobre puntas filosas, ya sea solamente sobre el piso, son todas cosas a él severamente prohibidas. Maltratar a un escolar de modo que muestre daño en su persona es una grave transgresión, la cual —por la primera vez— será castigada con el arresto, que puede extenderse de tres días a un mes entero, y —en caso de recidiva— además del arresto el maestro será declarado incapaz de cumplir con sus deberes.⁴⁴

Los primeros reglamentos escolares condenaban, por tanto, los castigos corporales y admitían, por el contrario, los llamados “castighi beffativi” (castigos de mofa),⁴⁵ los cuales eran considerados tolerables en tanto que no causaban daños físicos a los alumnos. Ya en 1826, sin embargo, el pedagogo alemán Joseph Peitl, en el capítulo dedicado a las “Máximas generales para la aplicación de premios y castigos” de su *Metodica*, ampliamente difundida en las escuelas del reino lombardo-veneto,⁴⁶ exhortaba con dureza a los maestros que abusaban de tales castigos:

44 *Collezione di leggi e regolamenti pubblicati dall'Imp. Regio Governo delle provincie venete*, vol. vi, parte II, da luglio a dicembre 1819, 1819, pp. 98-99; dichas indicaciones coincidían sustancialmente con aquellas impartidas en el punto 47 de las “Instrucciones para los maestros de las escuelas primarias menores”, o sea rurales (*ibid.*, pp. 84-85).

45 Dicha definición se utiliza en S. Giuffrida, *Nuovo corso di pedagogia elementare: ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*, 1911, p. 380.

46 Sobre el sistema escolar del Reino Lombardo-Véneto y, en particular, sobre la difusión del método normal, véase S. Polenghi, “La pedagogia di Felbiger e il metodo normale”, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 2001, pp. 245-268; *idem* (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, 2012. Sobre la relación entre la difusión en las escuelas italianas del método normal a expensas del indi-

FIGURA 2
Estampa a colores *Dunces corner*, de Harry Herald



Tomado de *Nursery novelties for little masters and misses*, 1820, p. 11; forma parte de la colección Harris's Cabinet of Amusement and Instruction. En el cartel se lee: "The Cap of a Fool fits the head of a DUNCE".

Se abstenga totalmente el maestro de cualquier modo de avergonzar demasiado vil y deshonrante, de cualquier vocablo plebeyo e injurioso, de cualquier comparación innoble o inoportuna, de cualquier insulto público, como serían la mitra del asno y similares, ni de exponer al escarnio de sus condiscípulos aquello que debe ser castigado. Llevados a

vidual y la progresiva regresión del carácter coactivo de la educación, véase J. Meda, "Genesi ed evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra XIX e XX secolo", *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2017, pp. 103-117 (en particular, pp. 104-107).

cabo de ese modo los castigos no mejoran a nadie, y más bien humillan y hacen peores.⁴⁷

Los preceptos de Peitl estaban retomados también en las normas de comportamiento para los maestros de las escuelas primarias del Reino Lombardo-Véneto de 1827, a propósito traducidas del alemán. En particular, en el capítulo dedicado a la disciplina escolar se especificaba:

Como en las recompensas, también así en los castigos se deberá observar una determinada graduación. Por tanto, quienes ameriten castigo serán obligados a estar de pie en medio de la aula delante de todos los demás (pero nunca de rodillas); no se les darán certificados de diligencia; se quitarán los obtenidos con anterioridad; no se inscribirán en el libro de honor; no se publicarán con mención honorífica sus nombres; se les quitarán los puestos de honor si ya los tuvieran; se borrarán del libro de honor si ya estuvieran inscritos; se excluirán de aquellos empleos de la escuela o de la iglesia a los que estuvieran dedicados por razones de honor; no se les dejarán ver grabados; no se les contarán historias; no se llevarán de paseo y se colocarán en bancas inferiores y, por último, en la banca de la vergüenza. No se dará lugar en ninguna escuela a las llamadas bancas o mitras de burro, ni a otros castigos oprobiosos similares.⁴⁸

Alrededor de una década después el inspector Augusto Dussauge retomó las máximas de Peitl en sus “Osservazioni preliminari sopra un miglior sistema di premiare e di punire, da adottarsi nella Scuola Livornese di Mutuo Insegnamento” (“Observaciones preliminares

47 *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, p. 241. La primera edición italiana del Peitl (*Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen, Wien, Wimmer, 1820*) fue cuidada por Cherubini en 1821.

48 *Norme pei maestri delle scuole elementari minori tradotte dal tedesco e rese adatte all'uso che far ne devono gli italiani*, 1827, p. 98. Es interesante resaltar cómo se distingue en este caso entre “panche inferiori” (bancas inferiores), “panche della vergogna” (bancas de la vergüenza) y “panche dell’asino” (bancas del burro), relacionadas con el uso de la mitera, autorizando el uso de las primeras dos con fines correctivos y prohibiendo, por el contrario, aquellas más directamente correspondientes a la esfera simbólica asnina.

sobre un mejor sistema de premiar y castigar, para ser adoptadas en la Escuela de Enseñanza Mutua de Livorno”), publicadas en 1839 en la *Guida dell’Educatore*, de Raffaello Lambruschini, llegando a condenar sin medios términos también los “castighi beffativi”, considerados no menos dañinos para el alma que los corporales para el cuerpo. Escribía el inspector toscano:

Pero por amor del Cielo, quítense de nuestras escuelas aquellas penas que recuerdan el estigma y la mofa, y que yo no titubeo un momento en llamar infamantes. Éstas son: la exposición al lugar llamado de castigo, los carteles colgados al cuello y las vueltas delante del alumnado formado en línea. [...] Alguna vez es lícito servirse del sentimiento de la vergüenza para punir con efecto, porque la vergüenza es la madre de la honestidad y la maestra de la inocencia; pero hagámoslo con mucha prudencia y nunca en público, porque es un agente muy peligroso. ¡No son nuevos, ni lejanos los casos de un desaliento absoluto, o de un paso resuelto y fatal, derivados de la burla o de la desestima de los demás compañeros!⁴⁹

La toma de consciencia por parte de los exponentes más influyentes de la comunidad pedagógica italiana sobre las consecuencias deletéreas de la aplicación de los estigmas de infamia en las escuelas, llevó —como sucede muy seguido— a la intervención de los legisladores. De hecho, en el artículo 98 del Reglamento de las escuelas primarias, aprobado con el Real Decreto del 15 de septiembre de 1860, fue explícitamente prohibido recurrir a este tipo de castigos: “están prohibidas las palabras injuriosas, las embestidas, los signos de ignominia, las penas corporales, así como obligar a estar de rodillas o con los brazos abiertos, etcétera, los *pensi*,⁵⁰ cuando no sean las simples repeticiones de un trabajo mal hecho”.⁵¹

49 *Guida dell’Educatore: Foglio Mensuale*, p. 28.

50 El *penso* (*pensum*) era un trabajo escolar complementario que consistía principalmente en copias que el maestro confiaba a los alumnos más indisciplinados. Este particular castigo estaba descrito así en una antología legislativa de 1840: “los *pensi* escolares son temas útiles para la instrucción; tienen que ser escritos con diligencia y aprendidos de memoria”. *Indice analitico ed alfabetico della raccolta generale delle leggi per gli stati di Parma, Piacenza e Guastalla degli anni 1814 al 1835*, vol. 4, 1840, p. 306.

51 El texto del reglamento se incluye en el *Codice dell’istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, 1861, pp. 372-411 (citado en la p. 389).

Las indicaciones contenidas en el nuevo reglamento escolar de 1860 debieron de producir algún primer resultado concreto. En la encuesta sobre las condiciones de la Instrucción Pública en el Reino de Italia, presentada al Ministro de Instrucción Pública en 1865, entre las respuestas a la cuarta interrogante puesta a los inspectores provinciales sobre la educación (“¿cuáles son los castigos generalmente usados por los maestros?”), se leía:

El alcalde de Camaiore así me decía: “prohibida cualquier pena corporal, los castigos son aquellos indicados por las normas sanas de pedagogía y admitidos por la civilidad de los tiempos, tendientes a suscitar no el odio contra la maestra que los inflige, sino el oprobio por la falta que se castiga, y a provocar el noble sentimiento de la emulación”. Y el alcalde de Pietrasanta, siempre a propósito de los castigos, escribía: “los castigos utilizados por los maestros de primaria que dependen del Municipio son aquellos prescritos por el Reglamento del 15 de septiembre de 1860. Las palizas, las penitencias, las orejas de burro, las mofas, están severamente proscritas”.⁵²

El inspector escolar de Arezzo, por su parte, se declaraba contrario a la paliza de los alumnos y presumía haber adoptado “en algunas escuelas también la banca de los malos y esta mitigación de la pena ha dado buenísimos resultados”,⁵³ como demostración —según habíamos visto antes— de que la “panca della vergogna” no era considerada uno de los “signos de ignominia” prohibidos por el mencionado reglamento.

Las reconfortantes informaciones contenidas en las relaciones de los inspectores escolares, sin embargo, no deben inducir a creer que los maestros se hubieran servilmente adecuados a las indicaciones ministeriales, sino que más bien hubiera dado inicio en esta fase la disimulación en el uso de estos castigos en las escuelas (ocultos a las autoridades escolares periféricas para no incurrir en sanciones disciplinarias, pero practicados sin demasiados frenos), que habría

52 *Sulle condizione...*, p. 432.

53 *Ibid.*, p. 433.

proseguido sustancialmente hasta la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, aún en 1897, a casi 40 años de la promulgación del mencionado reglamento de las escuelas primarias, el “cappello d’asino” seguía siendo considerado el peor castigo posible para los infantes más indisciplinados, más eficaz incluso que golpear sobre la palma de la mano y de la segregación en un rincón del aula, como prescribía el higienista Marco Venanti en uno de sus tratados:

Dado que yo suelo tomar al bueno en cualquier lugar que se encuentre, así para los castigos no quisiera que fuera prohibida la penitencia o la genuflexión, poniendo también —cuando ocurra— el sombrero con las orejas de burro a aquel escolar que merezca este castigo. Esta punición la considero la más grave, porque reúne en sí dos penas, es decir, la genuflexión y la humillación del sombrero. El cual, mientras condena al escolar negligente, agrava su posición exponiéndolo, en cierto modo, a la mofa de los compañeros y a quien eventualmente pueda pasar en el salón de clase.⁵⁴

A pesar de esto, después de un periodo de clandestinidad, variable según los lugares y los contextos culturales en los que siguió ejercitando su propio influjo sobre la praxis educativa de los maestros,⁵⁵ la “pedagogía negra” cayó definitivamente en desuso y las prácticas punitivas que había avalado por tantos años dentro de las escuelas italianas fueron abandonadas, aunque sobrevivieron —como ya hemos subrayado— en las expresiones idiomáticas, en las formas de decir y en el imaginario colectivo.

54 *L’igiene pratica della scuola, coi principali rimedi delle malattie scolastiche*, 1897, p. 71.

55 La extraordinaria persistencia de esta pedagogía está testimoniada por lo que escribía en 1874 el párroco de un pueblito de la Alta Val Seriana: “el niño es rebelde desde la cuna, pero como se necesita el freno para el caballo y la vara para el borrico, igualmente, dice el Espíritu Santo, funge como menester el bastón sobre el dorso de los necios. A ciertos sentimentales les parece que la nueva generación deba ser sustraída a la herencia del dolor; pero una vez domada la carne, el espíritu se levanta, y entre tantos buenos hombres que nosotros estimamos no hay quizá uno que en su infancia no haya sido azotado”. G. Maffei, *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico-didattico*, 1874, p. 83.

EL CAPIROTE COMO SUPERESTRUCTURA SIMBÓLICA

Los castigos escolares se distinguen, con mucha frecuencia, por un elevado nivel de simbolismo y están inspirados en el principio del “contrappasso”, típico de la cultura católica, con base en el cual la pena infligida a los culpables debe constituir lo contrario de la culpa por ellos cometida o ser igual a ella. Constituyen un ejemplo los numerosos castigos utilizados en las escuelas del siglo XIX para castigar a los alumnos que transgredían la “regla del silencio”,⁵⁶ interrumpiendo las clases y molestando a los propios compañeros con su excesiva locuacidad (como la mordaza, las lenguas de papel o de trapo y el agua en la boca).⁵⁷ El uso de la “mordacchia” (mordaza)

56 La adopción en las escuelas, así como en las bibliotecas, de la “regla del silencio”, confirmaría la procedencia de la rígida disciplina escolar y de sus arquetipos morales de la cultura clerical católica, a través de la probable mediación de las escuelas congregacionistas. Con este propósito, ya en 1909 Emilia Formiggini Santamaria observaba en su volumen sobre la educación popular en los Estados Pontificios: “el fin principal al cual todos estos medios coercitivos tendían era obtener el silencio. [...] Esta imposición, más aún que desde un concepto incorrecto de orden, estaba dictada probablemente por la convicción de que el silencio es un medio potente de mejoramiento moral. [...] El silencio, para los religiosos, no sólo es una mortificación física, y como tal bien aceptado por Dios, sino que también es una condición para replegarse atentamente sobre sí mismos, y examinar las propias acciones”. *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, pp. 144-145.

57 La expresión “agua en la boca”, de hecho, todavía en uso en el léxico popular, deriva de una práctica punitiva en uso en las escuelas, a través de la cual se imponía forzosamente el silencio a los niños, que debían permanecer parados de pie con los brazos cruzados detrás de la espalda y la boca llena de agua. Otra práctica punitiva a la cual se hace referencia de manera inconsciente cuando se usa la expresión “bagnare il naso” (mojar la nariz), es aquella eficazmente descrita por Francesco Bosisio en el testimonio relativo al maestro “violento y bárbaro” de una escuela primaria de Lodi en 1831: “nos encerraba en un cuarto contiguo a la escuela y esto era el menor mal. Nos ponía en el banco del burro como en la picota con un cuadro de madera colgado al cuello, sobre el cual estaba pintado un asno. Castigaba, también, poniendo al culpable en ridículo en el pizarrón, y obligándolo a hacerse mojar la nariz con la saliva por todos los muchachos en el momento que se debía salir de la escuela para regresar a casa”. *Il grido della natura*, 1874, pp. 12-13. Esta misma práctica está testimoniada por Paolo La Rocca en un artículo sobre los castigos en uso en las escuelas primarias de Ragusa a mediados del siglo XIX, en el cual se lee: “con frecuencia como premio para los diligentes y como castigo de los menos estudiosos, el maestro daba a aquéllos el derecho de untar de saliva la nariz de éstos”. “I castighi...”, p. 433. La expresión permanece todavía hoy en el léxico popular y significa superar a alguien en una competencia, ridiculizándolo; un testimonio de cuán interesantes informaciones podrían sacar los estudios sobre el imaginario escolar de los lexicológicos y etnográficos.

en la escuela está testimoniado en el volumen *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, de Emilia Formiggini Santamaria, en el cual ese “instrumento barbaramente ingenioso” era descrito como “un bastón de madera atado a las dos extremidades y puesto en la boca a los parlanchines a modo de freno”,⁵⁸ y también por la representación de un castigo infligido con este instrumento en una pintura al óleo sobre tabla, *La scuola del villaggio*, del pintor napolitano Giuseppe Costantini, fechada en 1888.⁵⁹ Del mismo modo, en Piamonte se testimonia el uso de lenguas de papel o de trapo aplicadas a la boca de las alumnas más parlanchinas con unas cintas anudadas detrás de la nuca.⁶⁰

Dicho esto, ha llegado el momento de interrogarnos sobre la compleja simbología subyacente en el “cappello d’asino”, tratando, por un lado, de revelar los orígenes culturales de su estructura física y de su morfología distintiva y, por otro, de investigar las razones reales por las cuales instigaba al escarnio por parte de los miembros de la microcomunidad escolar constituida por el alumnado y, en consecuencia, inducía a la vergüenza a los infantes así castigados. La mofa por parte de los compañeros⁶¹ y la vergüenza inducida en

58 P. 144 (la expresión “instrumento bárbaramente ingenioso” es, por el contrario, tomada de la reseña del mismo volumen publicado por Baldo Peroni, “Recensione a ‘L’istruzione popolare’ di Emilia Formiggini”, *Rivista Pedagogica*, 1909, p. 1012). El uso de este castigo está testimoniado también en las escuelas primarias de Ragusa de mediados del siglo XIX, en el ya citado artículo de Paolo La Rocca, en el cual se afirma que “a la *mitra* le sucedía otro castigo más humillante llamado del *morso* (freno) o della *briglia* (brida)”, que consistía en “un pedazo de madera con un lazo atado a las dos extremidades”. “I castighi...”, p. 433.

59 Pintura al óleo sobre tabla *La scuola del villaggio*, 1888, de Giuseppe Costantini (1844-1894) (Carderdale Metropolitan Borough Council Museums and Arts, Halifax-Regno Unito; Inv. n. 1974.483). Esta pintura representa la misma escena de la homónima pintura al óleo sobre tabla conservada en la Galleria Nazionale d’Arte Moderna en Roma, arriba reproducido (fig. 1), sólo que el niño castigado, en lugar de llevar una mitra asnal, tiene en la boca una rudimentaria mordaza de madera.

60 Al respecto, Giacomo Mantellino escribía en 1909: “cada uno de nosotros se acuerda de haber oído hablar de las orejas de burro, de lenguas de papel tan largas como dos palmas que se ponían a los charlatanes, de carteles en los que se escribía la falta cometida, de los jalones de orejas”. *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, p. 21.

61 Sobre la práctica social de la mofa, en particular, véase G. Minois, *Histoire du rire et de la dérision*, 2000; B. Wiedl, “Laughing at the beast. The judensau: anti-jewish propaganda and humor from the Middle Ages to the early modern period”, en A. Classen (ed.), *Laughter in the Middle*

el alumno castigado⁶² constituían, de hecho, los fundamentos mismos de este castigo escolar; no obstante que su resultado fuera con más frecuencia la humillación y no la redención de los pecados cometidos.

Por otra parte, si los resultados son duros, no aparecen muy claros los presupuestos de tal práctica punitiva. De hecho, sabemos que ese sombrero en particular inducía tal efecto, aunque no conocemos exactamente su motivo. Es decir, ¿por qué precisamente un sombrero puntiagudo (al menos en nuestra tradición cultural) y por qué no un sombrero de otro tipo? A diferencia de otros castigos escolares, para explicar los orígenes culturales de esta práctica punitiva es necesario pasar del análisis del significado explícito al del sobresignificado, el cual consiste en un significado prelógico de naturaleza subliminal, capaz de influir en el inconsciente y condicionar el comportamiento.

En 1990 Jean-Yves Tayac planteó como hipótesis que la obligación de ponerse tal sombrero constituía una verdadera y propia “pena di contrappasso”:

Peut-être peut-on expliquer cette association du fait que biologiquement les oreilles sont la partie visible de la réception du langage et de ce fait prennent une importance considérable dans l'éventuelle compréhension du message. L'institution scolaire, partant du principe que ce qu'elle enseigne et la façon dont elle s'y prend ne saurait être discuté, peut expliquer la mauvaise compréhension de l'élève par son incapacité à recevoir correctement l'enseignement. Ce faisant, elle joue sur

Ages and early modern times: epistemology of a fundamental human behavior, its meaning, and consequences, 2010, pp. 325-364.

62 Sobre el uso social de la vergüenza, más en general, véase J. Wettlaufer, “Evolutionäre und pädagogische Aspekte des sozialen Schamgefühls. Zum sozialen Gebrauch von Emotionen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit am Beispiel der Schand- und Ehrenstrafen”, en J. Kurig y A. K. Tremml (eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, 2008, pp. 237-248; B. Sère y J. Wettlaufer (eds.), *Shame between punishment and penance. The social usages of shame in the Middle Ages and early modern times*, 2013. Sobre el uso de la vergüenza como dispositivo pedagógico, en particular, véase J. Meda, “Vergogna. Storia culturale di un’emozione scolastica: un primo approccio critico”, en A. M. Badanelli *et al.* (coords.), *Libro de resúmenes del XIX Coloquio de Historia de la Educación “Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales”* (El Escorial, Madrid, 19-22 de septiembre de 2017), 2017, pp. 424-427.

l'ambiguïté polysémique du mot entendre et prend alors l'oreille comme représentation imagièremment efficace de cette déficience. Ainsi le bonnet d'âne a-t-il une existence liée à une pédagogie qui ne se pose pas le problème de la prise en charge d'individus plus ou moins doués mais au contraire fait "porter le chapeau" à ceux qui réussissent le moins bien.⁶³

Según el historiador del arte francés, por tanto, en la misma medida en que las lenguas de papel o de trapo utilizadas para castigar a los habladores constituían la representación hiperbólica del órgano utilizado para transgredir las rígidas reglas escolares, los exorbitantes pabellones auriculares asninos constituían la representación del órgano que no era utilizado como debía por aquellos "duri di comprendonio" (literalmente "duros de comprensión", tontos), que no entendían eso que les era explicado en clase.⁶⁴ La explicación formulada por Tayac nos permite comprender la razón por la cual, a fin de representar las faltas intelectuales de determinados sujetos, se eligiera simbólicamente sobresignificar el órgano destinado a la audición más bien que aquellos destinados a otros sentidos u otras partes anatómicas, incluso si no capta la dimensión histórica de esta práctica ni puede precisar la simbología subyacente en la otra característica morfológica fundamental del sombrero, o sea, la forma de punta.

63 "L'archéologie de la sanction en milieu scolaire", *Revue d'Archéologie Moderne et d'Archéologie Général*, p. 152. En este texto están dedicados a estos temas dos párrafos específicos: "Le bonnet d'âne" (pp. 151-153) y "Couronne de mérite et bonnet d'infamie" (pp. 153-154).

64 En esta perspectiva, es interesante resaltar cómo en el italiano vulgar el intelecto y el raciocinio eran definidos "comprendonio". Esta expresión popular —de la cual están atestiguadas también las formas arcaicas *comprendòmine* y *comprendònico* (G. Gherardini, *Supplimento a' vocabolarj italiani*, vol. 2, 1853, p. 305)— hacía sustancialmente corresponder el proceso intelectual a la mera comprensión de aquello que era enunciado por otros (conocimiento pasivo), más que a la elaboración autónoma del pensamiento (conocimiento activo). Esto porque, hasta la Edad Moderna, a los hombres y a las mujeres pertenecientes a las clases populares se les pedía entender correctamente lo que se solicitaba (no es casualidad que en la antigua habla popular está atestiguada con la misma acepción también la expresión "intendacchio") y no pensar. La cultura popular, por otro lado, hasta al menos mediados del siglo xx, estaba fundada prevalecientemente en la transmisión oral, cuya recepción estaba vehiculada por el aparato auditivo, del cual los pabellones auriculares constituían la parte externamente visible, y que en cuanto tal podía ser incriminada y perseguida.

Otra explicación podría estar constituida por la natural tendencia —ya encomiada en 1740 por Charles Rollin— a “relacionar una idea de ignominia y de oprobio a mil cosas, que por sí mismas son indiferentes y no se vuelven castigos sino por la idea que a ellas se relaciona”,⁶⁵ con base en la cual el “cappello d’asino” no tendría en sí mismo nada de infamante, sino por la idea arquetípica que le había sido asociada por enteras generaciones de maestros. Ello constituiría por tanto un expediente pedagógico, simbólicamente neutro, cuyo sobresignificado desciende desde la finalidad a él asignada por un intervalo de tiempo tan largo y sobre una escala territorial tan amplia que pudo filtrarse al sentido común. En realidad, sin embargo, también esta explicación parece reductiva, en tanto que excluye a una más antigua raíz cultural de esta práctica, que por el contrario emerge con claridad desde el análisis de la estructura morfológica del “cappello d’asino” y, en particular, de su forma de mitra.

Ninguna de las explicaciones arriba enlistadas es suficiente para dar cuenta del complejo proceso de significación cultural al cual ha sido expuesto en el curso de los siglos el objeto de nuestra investigación, a través de la concurrencia de una multiplicidad de canales simbólicos: en primer lugar, el imaginario relativo al asno, ya desde la antigüedad emblema de la ignorancia en la cultura occidental; el relativo al loco y al necio, caracterizados durante la edad medieval y moderna por la atribución a estos sujetos de caracteres animalescos; el relativo al infiel y al herético, a quien se imponía un sombrero puntiagudo en la procesión hacia el lugar del suplicio; por último, el relativo a los condenados por determinados delitos (adulterio, bigamia, incesto, etc.), que eran expuestos a la vergüenza pública llevando unas máscaras metálicas zoomorfas o, sobre sus cuerpos, se imprimía con fuego el llamado “estigma de infamia”. El “cappello d’asino” condensa en un único objeto las características distintivas de todos estos imaginarios —asimilados en profundidad por la cultura popular más allá del cese de las prácticas relativas a ellos, y de ahí filtrados al sentido común— y representa, a todos los efectos,

65 *Della maniera d’insegnare...*, p. 235.

una “metáfora de la exclusión”, justo como el capirote o la “máscara de la vergüenza”.

Por lo que se refiere al primer canal simbólico, el medievalista italiano Franco Cardini resaltó cómo “ya los bestiarios medievales —tributarios ya sea de las Sagradas Escrituras ya sea de la tradición clásica transmitida a través de las fábulas de Fedro— subrayaban la obtusidad y la obstinación del asno”,⁶⁶ convirtiéndolo en un símbolo de estupidez.⁶⁷ Como consecuencia, este prejuicio se filtró a profundidad en el sentido común (como ya se demostró también con los testimonios demológicos arriba reportados), tanto que en la lengua italiana vulgar entraron en el uso común términos como *asineria*, *asinaggine* o *asinità* (en latín, *asinitas*), que significan tosquedad e ignorancia.⁶⁸ Siendo la escuela el lugar en el cual, por antonomasia, se determinaban las capacidades intelectuales de los miembros de una comunidad desde la tierna edad, la simbología asnina comenzó

66 “Mostri, belve, animali nell’immaginario medievale. 6: L’asino”, *Abstracta*, 1987, p. 53. La amplia incidencia de la metáfora asnina en la iconografía de la instrucción y de la ignorancia (en estrecha conexión con la iconografía del saber y de su contrario desarrollada en la edad medieval y moderna) está explicitada en el universo escolar —además de los ya citados sombreros, orejas y bancos— en otras numerosas formas, como en el uso de las expresiones “asino vestito” (burro vestido), “asino in calzoni” (burro en pantalones) o “asino di Buridano” (burro de Buridán) para definir a los alumnos menos dotados en lo intelectual, o como también en el expediente mnemotécnico conocido con el nombre de “ponte degli asini” (regla mnemotécnica), muy difundido en las escuelas para ayudar a los menos perspicaces a tener en mente secuencias de nombres o reglas gramaticales (por ejemplo, “Ma con gran pena le reca giù” para recordar la sucesión de las cadenas alpinas: *Marittime, Cozie, Graie, Pennine, Lepontine, Retiche, Carniche, Giulie*). Sobre la simbología asnina, más en general, véase el reciente R. Finzi, *Asino caro o della denigrazione della fatica*, 2017.

67 En realidad, sin embargo, es necesario subrayar cómo el asno no fue el símbolo por antonomasia de la estupidez en todas las culturas europeas; por ejemplo, en la cultura popular bretona era la vaca la que comúnmente se consideraba símbolo de estupidez (véase M-O. Mergnac, C. Brancq y D. Vilret, *Les écoliers et leurs maîtres en France d’autrefois*, 2005, p. 126). No hay testimonio de que en las escuelas de esta región francesa se usara el castigo llamado *la vache* (la vaca), también conocida como *le symbole*, con el que se castigaba a los estudiantes que hablaban en bretón, en lugar del francés, dentro de la escuela. Este signo de infamia variaba de una escuela a la otra (zuecos atados para llevarlos al cuello, un cartel o una pizarra sobre la cual se escribía la propia falta, un botón, una cinta o un gorro). Sobre estos signos en particular, véase: P. Giolitto, *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, 1986.

68 Sobre este concepto, véase N. Ordine, *La cabala dell’asino. Asinità e conoscenza in Giordano Bruno*, 1987.

a ser ampliamente utilizada en ese contexto para marcar de forma indeleble a quienes eran juzgados de escaso intelecto y no estaban en posesión de los requisitos necesarios para emanciparse de la condición crónica de subalternidad cultural, a la cual eran naturalmente destinados a causa de su proveniencia social.⁶⁹ De hecho, si era la razón la que distinguía al hombre de los animales, quienes no estaban provistos de ella eran asimilables a los animales, o mejor al animal que encarnaba la antítesis misma de la razón, es decir, el asno. La imaginaria metamorfosis bestial a la que eran obligados los más burros del salón, en el momento en que se ponían el “cappello d’asino” o las dos largas orejas, los condenaba a una marginalidad social y cultural, además de educativa.

Ignorancia e insensatez no eran las únicas dos condiciones humanas en ser históricamente castigadas con metamorfosis bestiales en la cultura occidental: lo mismo sucedía con la locura, cuyas representaciones constituyen el segundo canal simbólico a través del cual se dio el complejo proceso de significación cultural que es objeto de nuestra investigación. De hecho, en las representaciones medievales, el loco (al igual que el salvaje, el *homo selvaticus*), presentaba atributos animalescos.⁷⁰ A caballo entre el siglo xv y el xvi, la pintura

69 La aplicación de la simbología asnina al contexto educativo se dio rápidamente, si —como ya hemos podido ver— en un grabado de finales del siglo xv estaba representado un estudiante, de pie al fondo del salón, dirigido hacia el muro, llevando puesta una cabeza de burro (véase R. Sánchez, *Speculum vitae...*) y a mediados del siglo xvi el pintor flamenco Pieter Bruegel el Viejo (ca. de 1525-1569) establecía en su obra *Ass at school* la incapacidad enmendadora de la escuela para quienes eran “asnos por naturaleza”, a los que era inútil proporcionar instrumentos de estudio (como libro, anteojos y vela). La obra de Bruegel —de la cual Pieter van der Heyden sacó el conocido grabado publicado por Hieronymus Cock en 1556-1557— y la compleja simbología subyacente en ella fueron ampliamente analizadas por el estudioso estadounidense A. Bagley, “Bruegel’s ‘The Ass at school...’”, pp. 357-378.

70 Sobre este tema, más en general, véanse M. Foucault, *Histoire de la folie à l’âge classique*, 1972; J. S. Neaman, *Suggestion of the devil: insanity in the Middle Ages and the twentieth century*, 1978. Más en específico, sobre la representación de la locura en la Edad Media y la Edad Moderna, véase P. Ménard, “Les emblèmes de la folie dans la littérature et dans l’art (xii^e-xiii^e siècles)”, en J. Batany et al., *Homages à Jean-Charles Payen. Farai chansoneta novele: essais sur la liberté créatrice au Moyen Âge*, 1989, pp. 253-265; C. Segre, *Fuori del mondo. I modelli nella follia e nelle immagini dell’aldilà*, 1990 (en particular el capítulo “Quattro tipi di follia medioevale”, pp. 89-102); M. Laharie, *La folie au Moyen Âge, xi^e-xiii^e siècles*, 1991; A. Gross, “L’idée de la folie en texte et en image: Sébastien Brant et l’insipiens”, *Médiévales*, 1993, pp. 71-91.

desde Hieronymus Bosch hasta Pieter Bruegel el Viejo, caracterizada por la representación de escenas y eventos de la vida cotidiana (pintura de género), se distingue por numerosas representaciones arquetípicas del loco, a quien era concedido no respetar las convenciones de la sociedad en la cual vivía, en la medida en que aceptaba ser marcado como diferente y, como tal, era marginado. La marca de la locura podía asumir formas diversas: desde el sombrero de forma cónica (como se puede ver en *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma* de Bruegel el Viejo)⁷¹ hasta el embudo volteado (como queda demostrado en algunas obras de Bosch).⁷² Sin embargo, la encarnación de la locura por antonomasia en la cultura occidental estaba constituida por el juglar, quien normalmente vestía trajes coloridos y mantillas con capuchas que en la parte superior presentaban crestas de gallo y a los lados orejas de burro,⁷³ o un sombrero de paño de tres puntas dotadas de cascabeles, conocido con el nombre de “gorro de bufón”.⁷⁴

71 “Pintura” al óleo sobre tabla, 1559 (Kunsthistorisches Museum/Gemäldegalerie, Vienna, Inv. n. 1016).

72 H. Bosch (1450-1516), *Extracción de la piedra de la locura*, 1501-1505, pintura al óleo sobre tabla (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. P02056); *idem*, *Tríptico de las tentaciones de san Antonio*, ca. de 1501, pintura al óleo sobre tabla (Museo Nacional de Arte Antiga, Lisboa). La simbología del embudo volteado, cuya figura se inscribe en un cono, remite probablemente a la simbología cristológica, con base en la cual se pensaba que santos y profetas tenían una iluminación especial, representada en la pintura sacra como conos de luz que descendían sobre ellos desde Dios, que más tarde en la teología cristiana fue denominada “scienza infusa” (ciencia infusa). El embudo (usado para derramar líquidos en contenedores con boca estrecha), por lo tanto, indicaría la falta de conocimiento en quien lo llevaba, en tanto que, habiendo sido volteado, no podía consentir al conocimiento infundirse en la persona a través de la cabeza, sede del pensamiento racional. La “naturaleza líquida” del conocimiento estaría atestiguada también por otra expresión idiomática generalizada en el uso popular italiano: “bersi il cervello” (literalmente, “beberse el cerebro”) para desvariar, perder la cordura. El embudo derramado podría pues representar una variante laica del sombrero puntiagudo que usaban los heréticos, indicando la ausencia de la luz de la razón en el sujeto que lo llevaba, justo como el otro indicaba la ausencia de la iluminación divina.

73 Véase: Q. Massys (1466-1530), *Alegoría de la locura*, s.d., pintura al óleo sobre tabla (colección privada).

74 Sobre este tema en específico, véase T. Saffioti, *Nei panni del buffone. L'abbigliamento dei giullari tra Medioevo ed età moderna*, 2015; y más en general, sobre la figura del juglar, P. Camporesi, *Rustici e buffoni: cultura popolare e cultura d'élite fra Medioevo ed età moderna*, 1991; T. Saffioti, *Gli occhi della follia. Giullari e buffoni di corte nella storia e nell'arte*, 2009.

FIGURA 3
Matthijs Naiveu (1647-1726), *A School room interior*, s.d. (pero antes de 1726)



Pintura al óleo sobre lienzo, colección privada.
Fuente: Projet "Cantus Scholarum" du Centre d'Études Supérieures de la Renaissance, Tours, Université François Rabelais.

La génesis del “cappello d’asino” desde el “gorro de bufón” se revela, por un lado, en el grabado a colores *Dunces corner*, de Harry Herald, en el cual se explicita el nexo existente entre las formas simbólicas de la locura y de la asnidad (figura 2) y, por otro, en una pintura del pintor flamenco Matthijs Naiveu, en la cual un niño es representado, cuando lo castigan en la escuela, de pie sobre una mesa con los pantalones abajo y un “gorro de bufón”, en lágrimas, mientras es severamente reprendido por el maestro, que empuña un *plak* (palmeta) y mofado por el resto de la clase (fig. 3).

Por lo que se refiere al tercer canal simbólico, el relativo a la representación del infiel y del herético, ya se ha dicho mucho. El fundamental estudio de Bernhard Blumenkranz⁷⁵ sobre la represen-

⁷⁵ *Il cappello a punta. L'ebreo medievale nello specchio dell'arte cristiana*, 2003.

tación del hebreo en la iconografía cristiana medieval ha constituido una referencia obligatoria en la fase de inicio de este trabajo. En su ensayo, el historiador austriaco, haciendo un amplio uso de fuentes iconográficas, mostraba cómo el *pileus cornutus*⁷⁶ fue prescrito de forma obligatoria como signo distintivo infamante para los judíos alemanes a partir de la segunda mitad del siglo XIII, para luego difundirse, aunque con menor fuerza, en Francia, España e Italia.⁷⁷ Este expediente fue utilizado sucesivamente en el contexto histórico de la lucha contra las herejías y también de la caza de brujas, cuando en los *autodafé* —ceremonias en las que venía ejecutada *coram populo* la penitencia o la condena decretada por el Tribunal de la Santa Inquisición— se difundió la costumbre de obligar a los condenados a llevar una “mitera”, con la cual eran conducidos a lomo de burro en la vía pública y expuestos al ludibrio público.⁷⁸

Según los estudios hasta aquí conducidos, formulamos la siguiente hipótesis: que el uso de la “mitera” asnina se afirmó en los contextos educativos a partir de las escuelas populares promovidas por las congregaciones religiosas, que estaban comprometidas en la educación del pueblo después de la Contrarreforma católica con fi-

76 Era un sombrero puntiagudo en forma de cono, de color blanco o amarillo (en francés, *chapeau juif*; en alemán, *judenhut*; en español, *gorro judío*).

77 Sobre este tema en general, véase D. Hassig, “The iconography of rejection: jews and other monstrous races”, en C. Hourihane (ed.), *Image and belief. Studies in celebration of the eightieth anniversary of the Index of Christian Art*, 1999, pp. 25-46; D. Higgs, *Saracens, demons and jews. Making monsters in medieval art*, 2003 (en particular las páginas 95-155); D. Freedberg, *Il potere delle immagini*, 2007 (en particular el capítulo x “Infamia, giustizia e stregoneria”); M. Merback (ed.), *Beyond the yellow badge: anti-judaism and antisemitism in medieval and early modern visual culture*, 2007; G. Capriotti, *Lo scorpione sul petto: iconografia antiebraica tra xv e xvi secolo alla periferie dello Stato Pontificio*, 2014; G. Ortalli, *La pittura infamante: secoli XIII-XVI*, 2015. Más en específico, sobre la simbología del sombrero de punta, véase también D. Sansy, “Chapeau juif ou chapeau pointu? Esquisse d’un signe d’infamie”, en G. Blaschitz et al. (eds.), *Symbole des Alltags. Alltag der Symbole. Festschrift für Harry Kühnel zum 65. Geburtstag*, 1992, pp. 349-375.

78 Representaciones pictóricas de estas ceremonias penales en las que es posible comprobar las analogías formales existentes entre la “mitera” utilizada en los *autodafé* y la “mitera” asnina utilizada en las escuelas están constituidas por el aguafuerte *No hubo remedio*, 1797-99, de Francisco Goya (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. G02112) y por las pinturas al óleo sobre tablas de Eugenio Lucas Velázquez (1817-1870), *Condenado por la Inquisición*, ca. 1860 (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. P04412).

nes de evangelización y alfabetización espiritual,⁷⁹ y por los dispositivos punitivos en ella adoptados, heredados con frecuencia —como hemos demostrado— de la esfera simbólica penitencial y de la inquisitorial.⁸⁰ Ahí el sombrero puntiagudo, empleado desde el medievo para externar de inmediato la “apostasía de la fe” profesada por los judíos y heréticos (no por casualidad excomulgados, o bien expulsados de la comunidad de los fieles), empezó a ser utilizado para simbolizar la “apostasía de la razón”, o bien el rechazo del saber opuesto por el niño-asno, que causaba la expulsión de la microcomunidad escolar a través de un ritual de exclusión que culminaba justo con la imposición del sombrero.

Sin embargo, es interesante ver cómo la sobreestructura simbólica subyacente en el “cappello d’asino” recupera las propias formas no sólo del imaginario inquisitorial, sino también del de los ceremoniales penales celebrados por la justicia civil en el medievo y la Edad Moderna. De hecho, en el curso de dichos ceremoniales, dependiendo de la pena, los condenados llegaban al lugar del suplicio a lomo de burro, con la cara dirigida a la cola del animal, o eran conducidos por la vía pública y expuestos al escarnio. Los estudios del medievalista italiano Andrea Zorzi⁸¹ han puesto a la luz cómo recurrían ampliamente a este rito en los ceremoniales penales, pues-

79 Para un encuadre general de la propuesta educativa sugerida por las instituciones escolares promovidas por las congregaciones religiosas católicas en Italia entre los siglos XVI y XVII, véase R. Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam: istituti religiosi, educazione e scuola nell’Italia moderna e contemporanea*, 2009.

80 En ese sentido, nos limitamos a observar cómo en las áreas geográficas más sujetas al influjo cultural ejercido por la Reforma protestante los canales simbólicos derivados de las representaciones sociales de la locura han incidido mayormente en la definición de las características morfológicas de estos signos de infamia, como en el caso del *Eselkappe* alemán, el cual consiste fundamentalmente en un “gorro de bufón” de memoria juglaresca (como sugiere también la permanencia de los tradicionales *cascabeles*).

81 “Rituali di violenza, cerimoniali penali, rappresentazioni della giustizia nelle città italiane centro-settentrionali (sec. XIII-XV)”, en P. Cammarosano (coord.), *Le forme della propaganda politica nel due e nel trecento*, 1994, pp. 395-425; *idem*, “Dérision des corps et corps souffrants dans les exécutions en Italie à la fin du Moyen Âge”, en E. Crouzet-Pavan y J. Verger (coords.), *La dérision au Moyen Age: de la pratique sociale au rituel politique*, 2007, pp. 225-240. En la misma área de investigación se coloca la reciente contribución de E. Orlando, “Corone e mitrie infamanti nelle pratiche giudiziarie basso-medievali. Brevi spunti a partire dal caso veneziano”, en C. Azzara et al. (coords.), *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*, 2013, pp. 171-180.

tos en acto en numerosos municipios italianos en el tardomedievo, y han proporcionado una valiosa contribución al estudio de la simbología infamante del asno, a la cual se había ya dedicado también Pauline Schmitt-Pantel.⁸² Simbología infamante, la asnina, que por otra parte, emerge también de otra pena pública infligida en la Edad Moderna por la justicia civil: la obligación de ponerse máscaras de la vergüenza. Estas máscaras metálicas zoomorfas —conservadas en los museos de la tortura de toda Europa— constituían un reemplazo de la picota y eran usadas para castigar públicamente a proxenetas, agresores sexuales, usureros, calumniadores, rufianes y prostitutas. Ellas reproducían, con frecuencia, los hocicos de animales considerados tontos o impuros (en general el asno o el cerdo), con el propósito de que suscitaran aún más la hilaridad de los pasantes.

Aunque se tuvo que proceder rápidamente, aun no dedicando a cada canal simbólico la profundización necesaria, consideramos haber demostrado cómo el “cappello d’asino” es el resultado de un complejo proceso de significación cultural, que duró siglos, y constituye un verdadero y propio “paradigma del imaginario”. En el curso del siglo xx, al menos en Italia, este dispositivo punitivo fue protagonista de un proceso de superposición icono-simbólica, por lo que el sombrero puntiagudo —proveniente de la tradición inquisitorial— se sobrepuso a las orejas de burro —que tenían otros orígenes— y se juntó en un único objeto, que es al que se refiere todavía hoy nuestro imaginario colectivo: un sombrero de punta con dos grandes orejas de burro a los lados.

FUENTES

Bosch, Hieronymus, *Extracción de la piedra de la locura*, 1501-1505, óleo sobre tabla, Museo del Prado, Madrid.

Bosch, Hieronymus, *Tríptico de las tentaciones de san Antonio*, ca. 1501, óleo sobre tabla, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa.

82 “L’âne, l’adultère et la cité”, en J. Le Goff y J-C. Schmitt (coords.), *Le charivari: actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977)*, 1981, pp. 117-122.

- Bruegel, Pieter el Viejo, *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma*, 1559, óleo sobre tabla, Kunsthistorisches Museum/Gemäldegalerie, Viena.
- Cicconi, Ferdinando, *La scuola dei vecchi tempi*, s.d. (segunda mitad del siglo XIX), óleo sobre lienzo, colección privada.
- Costantini, Giuseppe, *La scuola del villaggio*, 1888, óleo sobre lienzo, Carderdale Metropolitan Borough Council Museums and Arts, Halifax/Reino Unido.
- Costantini, Giuseppe, *La scuola di villaggio*, 1886, óleo sobre lienzo, Galleria Nazionale d'Arte Moderna/Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Roma/Florenia.
- Costantini, Giuseppe, *Il maestro napoletano*, 1873, óleo sobre lienzo, Mackelvie Trust Collection, Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki.
- Goya, Francisco, *No hubo remedio*, 1797-1799, aguafuerte, Museo del Prado, Madrid.
- Goya, Francisco, *La letra con sangre entra*, 1777-1785, boceto, Museo de Zaragoza, Zaragoza.
- Hasenclever, Johann Peter, *Jobs als Schulmeister*, 1853, óleo sobre lienzo, Museum Kunstpalast de Düsseldorf, Düsseldorf.
- Hasenclever, Johann Peter, *Jobs als Schulmeister*, 1846, óleo sobre lienzo, colección privada.
- Hasenclever, Johann Peter, *Die Dorfschule, Jobs als Schulmeister*, 1845, óleo sobre lienzo, Stiftung Sammlung Volmer, Düsseldorfer Malerschule, Düsseldorf.
- Herald, Harry, *Dunces corner*, 1820, grabado y acuarela, en *Nursery novelties for little masters and misses*, Londres, Harris & Son, 1820, p. 11.
- Masey Wright, John, *The dunce*, s.d. (primera mitad del siglo XIX), acuarela, colección privada.
- Massys, Quentin, *Alegoría de la locura*, s.d. (primera mitad del siglo XVI), óleo sobre tabla, colección privada.
- Mettenleiter, Johann Michael, *Lacht ihn brav aus! (Taschenbuch- oder Almanachblatt)*, ca. 1830, grabado, Graphische Sammlung, Germanisches Nationalmuseum de Nuremberg, Nuremberg.
- Mettenleiter, Johann Michael, *Der faule Schüler auf dem Esel*, ca. 1800, grabado, en Ingeborg Weber-Kellermann, *Die Familie: Geschichte, Geschichten und Bilder*, Frankfurt, Insel Verlag, 1976, p. 135.

- Naiveu, Matthijs, *A schoolroom interior*, s.d. (antes de 1726), óleo sobre lienzo, colección privada, en Projet “Cantus Scholarum” du Centre d’Études Supérieures de la Renaissance, Tours, Université François Rabelais, <<https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr/ressources/iconographie/>>, consultado el 20 de enero, 2018.
- Pictura Paedagogica Online, s.d., <<http://opac.bbf.dipf.de/virtuellesbilderchiv/>>, consultado el 11 de enero, 2019.
- Velázquez, Eugenio Lucas, *Condenado por la Inquisición*, ca. 1860, óleo sobre tabla, Museo del Prado, Madrid.

REFERENCIAS

- Abruzzese, Alberto, *L'intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Roma, Meltemi, 2001.
- Andreoli, Raffaele, *Vocabolario napoletano-italiano*, Turín, Paravia, 1887.
- Bagley, Ayers, “Bruegel’s ‘The ass at school’: a study in the iconics of education”, *Paedagogica Historica*, vol. 24, núm. 2, 1984, pp. 357-378.
- Beriger, Andreas, *Orbilius plagosus: zur Geschichte des prügelnden Lehrers im Spätmittelalter und in der Renaissance*, Zug, Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug, 1990.
- Bianchini, Paolo, “Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna”, en Redi Sante Di Pol y Cristina Coggi (eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, Milán, Franco Angeli, 2017, pp. 37-52.
- Blumenkranz, Bernhard, *Il cappello a punta. L'ebreo medievale nello specchio dell'arte cristiana*, ed. de Chiara Frugoni, Roma/Bari, Laterza, 2003.
- Borde, Alexander de la, *Piano di educazione per li fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell e del sig. Lancaster*, Nápoles, presso Angelo Coda, 1817.
- Bosisio, Francesco, *Il grido della natura*, Bergamo, Tipografia Gaffuri e Gatti, 1874.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de enseignement*, París, Les Éditions de Minuit, 1970.

- Camporesi, Pietro, *Rustici e buffoni: cultura popolare e cultura d'élite fra Medioevo ed età moderna*, Turín, Einaudi, 1991.
- Capriotti, Giuseppe, *Lo scorpione sul petto: iconografia antiebraica tra xv e xvi secolo alla periferie dello Stato Pontificio*, Roma, Gangemi, 2014.
- Cardini, Franco, "Mostri, belve, animali nell'immaginario medievale. 6: L'asino", *Abstracta*, núm. 11, 1987, pp. 46-53.
- Casaccia, Giovanni, *Dizionario genovese-italiano*, Génova, Tipografia Schenone, 1876.
- Catalogo delle opere esposte nella mostra italiana d'arti belle in Parma* (anón.), Parma, Tipografia Grazioli, 1870.
- Celesia, Emanuele, *Storia della pedagogia italiana. Parte II: dal secolo XVI a' dì nostri*, Milán, Libreria editrice di educazione e d'istruzione di Paolo Carrara, 1874.
- Coccoluto Ferrigni, Pietro, *Fra quadri e statue. Strenna di ricordo della Seconda Esposizione Nazionale di Belle Arti*, Milán, Fratelli Treves, 1873.
- Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale* (anón.), Turín, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861.
- Collezione di leggi e regolamenti pubblicati dall'Imp. Regio Governo delle provincie venete, vol. VI, parte II, da luglio a dicembre 1819* (anón.), 24 vols., Venecia, Tipografia Andreola, 1819.
- Costa, Sarino Armando, *La scuola e la grande scala: vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*, Palermo, Sellerio, 1990.
- Chiappini, Filippo, *Vocabolario romanesco*, Roma, Leonardo da Vinci, 1945.
- Darchini, Gaetano, "Autobiografia", *Movimento Operaio*, núm. 4, 1952, pp. 221-255.
- De Capitani D'Arzago, Giovanni Battista, *Cenni intorno alla vita ed agli scritti di Francesco Cherubini*, Milán, Tipografia Pirotta, 1852.
- De Giorgi, Fulvio, "Introduzione", *Contemporanea*, vol. 7, núm. 2, 2004, pp. 259-265.
- Dekker, Jeroen, "Images as representations: visual sources on education and childhood in the past", *Paedagogica Historica*, vol. 51, núm. 6, 2015, pp. 702-715.

- Del Pozo Andrés, Maria del Mar y Sjaak Braster, “Exploring new ways of studying school memories: the engraving as a blind spot of the history of education”, en Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017, pp. 11-28.
- Depaepe, Marc y Bregt Henkens (eds.), *The challenge of the visual in the history of education*, núm. monogr. de *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, 2000.
- Di Sant’Albino, Vittorio, *Gran dizionario piemontese-italiano*, Turín, Unione Tipografico-Editrice, 1860.
- Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, Grenoble, Allier, 1960.
- Dussauge, Augusto, “Osservazioni preliminari sopra un miglior sistema di premiare e di punire, da adottarsi nella Scuola Livornese di Mutuo Insegnamento”, *Guida dell’Educatore: Foglio Mensuale*, núm. 37-38, 1839, pp. 5-28.
- Dussel, Inés, “Foucault and Education”, en Michael W. Apple, Stephen J. Ball y Luis Armando Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education*, Londres/Nueva York, Routledge, 2010, pp. 27-36.
- Dussel, Inés, “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Zandra Pedraza Gómez (coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2007, pp. 131-161.
- Dussel, Inés, “School uniforms and the disciplining of appearances: towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems”, en Thomas S. Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Cultural history and critical studies of education*, Nueva York, Routledge, 2001, pp. 207-241.
- Dussel, Inés y Karin Priem (eds.), *Images and films as objects to think with: a reappraisal of visual studies in histories of education*, núm. monogr. de *Paedagogica Historica*, vol. 53, núm. 6, 2017.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

- Finzi, Roberto, *Asino caro o della denigrazione della fatica*, Florencia, Bompiani, 2017.
- Formigini Santamaria, Emilia, *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, Bologna, A. F. Formigini, 1909.
- Foucault, Michel, *La société punitive: cours au Collège de France (1972-1973)*, París, EHESS/Gallimard/Seuil, 2013.
- Foucault, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard, 1975.
- Foucault, Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, París, Gallimard, 1972.
- Freedberg, David, *Il potere delle immagini*, Turín, Einaudi, 2007.
- Geertz, Clifford, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987 (edición original: *The interpretation of cultures: selected essays*, Nueva York, Basic Books, 1973).
- Gherardini, Giovanni, *Supplimento a' vocabolarj italiani*, 6 vols., Milán, dalla Stamperia di Giuseppe Bernardoni, 1853.
- Giolitto, Pierre, *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, París, Imago, 1986.
- Giuffrida, Sante, *Nuovo corso di pedagogia elementare: ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*, Turín, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, 1911.
- Giusti, Giuseppe, *Raccolta di proverbi toscani*, Florencia, Le Monnier, 1853.
- Gross, Angelika, "L'idée de la folie en texte et en image: Sébastien Brant et l'insipiens", *Médiévales*, núm. 25, 1993, pp. 71-91.
- Grosvenor, Ian, "On visualizing past classrooms", en Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and images: the social history of the classroom*, Nueva York, Peter Lang, 1999, pp. 83-104.
- Hassig, Debra, "The iconography of rejection: jews and other monstrous races", en Colum Hourihane (ed.), *Image and belief. Studies in celebration of the eightieth anniversary of the Index of Christian Art*, Princeton, Princeton University Press, 1999, pp. 25-46.
- Higgs Strickland, Debra, *Saracens, demons and jews. Making monsters in medieval art*, Princeton, Princeton University Press, 2003.
- I misteri di Roma contemporanea: racconto storico-politico* (anón.), Turín, presso Augusto Negro, 1861.

- Il giuoco degli scacchi renduto facile a' principianti* (anón.), Parma, presso Giuseppe Paganino, 1821.
- Indice analitico ed alfabetico della raccolta generale delle leggi per gli stati di Parma, Piacenza e Guastalla degli anni 1814 al 1835* (anón.), Parma, Stamperia Carmignani, 1840.
- Iriarte, Juan de, *Gramatica latina: escrita con nuevo metodo y nuevas observaciones*, Madrid, Imprenta de Pedro Marin, 1771.
- Key, Ellen, *The century of the child*, Nueva York/Londres, G. P. Putnam's Sons, 1909.
- La Rocca Impellizzeri, Paolo, "I castighi di 20 anni fa nelle scuole primarie", *L'Avvenire della Scuola*, vol. 5, núm. 27-28, 1879, p. 433.
- Labernia, Pedro, *Diccionario de la lengua castellana*, Barcelona, Imprenta de J. M. de Grau, 1844.
- Laharie, Muriel, *La folie au Moyen Âge, XI^e-XIII^e siècles*, París, Le Léopard d'Or, 1991.
- Loparco, Fabiana, "Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in italian rural primary schools during fascism", *History of Education*, vol. 46, núm. 5, 2017, pp. 618-630.
- Maffei, Gaetano, *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico-didattico*, Bergamo, Tipografia Carlo Colombo, 1874.
- Mantellino, Giacomo, *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, Carmagnola, presso l'autore, 1909.
- Marcus, Thomas, "Early nineteenth century school space and ideology", *Paedagogica Historica*, vol. 32, núm. 1, 1996, pp. 9-50.
- Mariani, Raffaele, "Castighi scolastici di altri tempi", *I Diritti della Scuola*, vol. 30, núm. 13, 1929, p. 605.
- Martini, Ferdinando, *Confessioni e ricordi: Firenze granducale*, Florencia, Bemporad, 1922.
- Meda, Juri, "Genesi ed evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra XIX e XX secolo", *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 4, núm. 2, 2017, pp. 103-117.
- Meda, Juri, "Vergogna. Storia culturale di un'emozione scolastica: un primo approccio critico", en Ana Maria Badanelli, Carmen Colmenar, Gabriela Ossenbach, María del Mar del Pozo, Teresa Rabazas y Sara Ramos (coords.), *Libro de Resúmenes del XIX Coloquio de Historia*

- de la Educación “Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales” (El Escorial, Madrid, 19-22 de septiembre de 2017)*, Alcalá, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2017, pp. 424-427.
- Meda, Juri y Marta Brunelli, “The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap”, en Bernat Sureda Garcia y María del Mar del Pozo Andrés (coords.), *Images of the european child*, núm. monogr. de *History of Education & Children’s Literature*, vol. 13, núm. 1, 2018, pp. 41-70.
- Ménard, Philippe, “Les emblèmes de la folie dans la littérature et dans l’art (XII^e-XIII^e siècles)”, en Jean Batany, Pierre Bouet, Huguette Legros, Denis Hüe, Jean Dufournet, Emmanuèle Baumgartner, Pierre Bec, Merritt R. Blaskeslee, Jean-Pierre Bordier, Thérèse Bouché, Gérard Joseph Brault, Danielle Buschinger, Anne-Marie Cadot-Colin, Gérard Chandès, Micheline de Combarieu, Roger Dubuis, Jean Flori, Pierre Gallais, Joël-Henri Grisward, Douglas Kelly, Donald Maddox, Philippe Ménard, Alexandre Micha, André Moisan, Alice Planche, Jacques Ribard, Martin de Riquer, Michel Rousse, Ernstpeter Ruhe, Sandro Sticca, François Suard, Claude Thiry, Martine Thiry-Stassin, Marie-Noëlle Toury, Madeleine Tyssens, Kenneth Varty, Jeanne Wathelet-Willem, Paul Zumthor, *Hommages à Jean-Charles Payen. Farai chansoneta novele: essais sur la liberté créatrice au Moyen Âge*, Caen, Université de Caen, 1989, pp. 253-265.
- Merback, Mitch (ed.), *Beyond the yellow badge: anti-judaism and antisemitism in medieval and early modern visual culture*, Leiden, Koninklijke Brill, 2007.
- Mergnac, Marie-Odile, Caroline Brancq y Delphine Vilret, *Les écoliers et leurs maîtres en France d’autrefois*, París, Archives & Culture, 2005.
- Minois, Georges, *Histoire du rire et de la dérision*, París, Fayard, 2000.
- Mor, Carlo Antonio, *L’istruzione elementare pubblica in Milano: cenni storici e statistici*, Milán, Pallestrini, 1906.
- Neaman, Judith S., *Suggestion of the devil: insanity in the Middle Ages and the twentieth century*, Nueva York, Octagon Books, 1978.
- Nieto, Lidio y Manuel Alvar Ezquerra, *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*, Madrid, Real Academia Española, 2007.

- Norme pei maestri delle scuole elementari minori tradotte dal tedesco e rese adatte all'uso che far ne devono gli italiani* (anón.), Milán, Imperial Regia Stamperia, 1827.
- Ordine, Nuccio, *La cabala dell'asino. Asinità e conoscenza in Giordano Bruno*, Nápoles, Liguori, 1987.
- Orlando, Ermanno, "Corone e mitrie infamanti nelle pratiche giudiziarie basso-medievali. Brevi spunti a partire dal caso veneziano", en Claudio Azzara, Ermanno Orlando, Marco Pozza y Alessandra Rizzi (co-ords.), *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*, Venecia, Edizioni Cà Foscari, 2013, pp. 171-180.
- Ortalli, Gherardo, *La pittura infamante: secoli XIII-XVI*, Roma, Viella, 2015.
- Pariset, Carlo, *Vocabolario parmigiano-italiano*, Parma, Ferrari e Pellegrini, 1885.
- Peitl, Joseph, *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, Milán, Imperial Regia Stamperia, 1826.
- Peroni, Baldo, "Recensione a 'L'istruzione popolare' di Emilia Formiggini", *Rivista Pedagogica*, vol. 2, núm. 10, 1909, p. 1012.
- Petrocchi, Policarpo, *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Milán, Fratelli Treves, 1887.
- Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Pitrè, Giuseppe, *Vecchie scuole in Sicilia*, ed. de Marisa Marino, Comiso/Palermo, Documenta/Ila Palma, 2003.
- Pitrè, Giuseppe, *La vita in Palermo cento e più anni fa*, Florencia, G. Barbèra Editore, 1944.
- Pitrè, Giuseppe, "I gastighi scolastici d'una volta", *Il Corbaccio*, vol. 1, núm. 1, 1912, pp. 34-38.
- Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras* (anón.), Buenos Aires, Imprenta de los Expositos, 1823.
- Polenghi, Simonetta, "La pedagogia di Felbiger e il metodo normale", *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, núm. 8, 2001, pp. 245-268.

- Polenghi, Simonetta (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Turín, Società Editrice Internazionale, 2012.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan (eds.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, Nueva York/Londres, Columbia University, 1998.
- Prosser, Jon, "Visual methods and the visual culture of schools", *Visual Studies*, vol. 22, núm. 1, 2007, pp. 13-30.
- Rabecq-Maillard, Marie-Madeleine, "Au temps des cancre et des coups", *Flammes et Fumées: Bulletin Trimestriel de Liaison du personnel du S.E.I.T.A.*, núm. 57, 1969, s. n. p.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa/Calpe, 1936.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Real, 1832.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta de Francisco del Hierro, 1729.
- Regolamento provvisorio per le scuole primarie del Regno* (anón.), Nápoles, Tipografia di Angelo Trani, 1812.
- Rigutini, Giuseppe y Pietro Fanfani, *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Florencia, Tipografia Cenniniana, 1875.
- Rigutini, Giuseppe, *Vocabolario della lingua italiana*, Florencia, Barbèra, 1874.
- Rollin, Charles, *Della maniera d'insegnare, e di studiare le belle lettere, per rapporto all'intelletto e al cuore*, 4 vols., Padua, Stamperia del Seminario, vol. 4, 1744.
- Rousmaniere, Kate, "Questioning the visual in the history of education", *History of Education: Journal of the History of Education Society*, vol. 30, núm. 2, 2001, pp. 109-111.
- Rousmaniere, Kate, "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s", *History of Education Quarterly*, vol. 34, núm. 1, 1994, pp. 49-68.
- Rousmaniere, Kate, Kari Dehli y Ning de Coninck-Smith (eds.), *Discipline, moral regulation, and schooling: a social history*, Nueva York/Londres, Routledge, 1997.

- Rubini, Edoardo, *Giustizia veneta: lo spirito veneto nelle leggi criminali della Repubblica*, Venecia, Filippi, 2010.
- Rutschky, Katharina, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Fráncfort/Berlín, Ullstein, 1977.
- Saffioti, Tito, *Nei panni del buffone. L'abbigliamento dei giullari tra Medioevo ed età moderna*, Milán, Jouvence Historica Editore, 2015.
- Saffioti, Tito, *Gli occhi della follia. Giullari e buffoni di corte nella storia e nell'arte*, Milán, Book Time, 2009.
- Sánchez de Arévalo, Rodrigo, *Speculum vitae humanae*, Augsburgo, Peter Berger, 1488.
- Sani, Roberto, *Ad Maiorem Dei Gloriam: istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, Università di Macerata, 2009.
- Sansy, Danièle, "Chapeau juif ou chapeau pointu? Esquisse d'un signe d'infamie", en Gertrud Blaschitz, Helmut Hundsbichler, Gerhard Jaritz y Elisabeth Vavra (eds.), *Symbole des Alltags. Alltag der Symbole. Festschrift für Harry Kühnel zum 65. Geburtstag*, Graz, Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, 1992, pp. 349-375.
- Scarcella, Vincenzo, *Adagi, motti, proverbi e modi proverbiali siciliani*, Messina, Stamperia Fiumara, 1846.
- Schmitt Pantel, Pauline, "L'âne, l'adultère et la cité", en Jacques Le Goff y Jean-Claude Schmitt (coords.), *Le charivari: actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977)*, París, EHESS, 1981, pp. 117-122.
- Segre, Cesare, *Fuori del mondo. I modelli nella follia e nelle immagini dell'aldilà*, Turín, Einaudi, 1990.
- Sère, Bénédicte y Jörg Wettlaufer (eds.), *Shame between punishment and penance. The social usages of shame in the Middle Ages and early modern times*, Florencia, SISMEL/ Edizioni del Galluzzo, 2013.
- Sulle condizionale della pubblica istruzione nel Regno d'Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino* (anón.), Milán, Stamperia Reale, 1865.
- Tassinari, Pietro, *Le scuole elementari della città di Bra dal 1847 al 1896*, Bra, Tipografia Racca, 1896.

- Tayac, Jean-Yves, “L’archéologie de la sanction en milieu scolaire”, *Revue d’Archéologie Moderne et d’Archéologie Général*, núm. 8, 1990, pp. 139-169.
- Toro Blanco, Pablo, “La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”, en *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007*, 2 vols., Santiago de Chile, Comisión Bicentenario, vol. 2, 2009.
- Venanti, Marco, *L’igiene pratica della scuola, coi principali rimedi delle malattie scolastiche*, Florencia, Bemporad, 1897.
- Viñao, Antonio, “Iconology and education: notes on the iconographic representation of education and related terms”, *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, 2000, pp. 75-91.
- Vocabolario degli Accademici della Crusca*, Florencia, Tipografia Galileiana, 1863-1923.
- Vocabolario italiano e latino ad uso delle R. scuole accresciuto di molte aggiunte*, Turín, per Giacinto Marietti, 1833.
- Volpi, Guglielmo, *Saggio di voci e maniere del parlar fiorentino*, Florencia, Le Lettere, 1932.
- Weaver, Heather A., “Object lessons: a cultural genealogy of the dunce cap and the apple as visual tropes of american education”, *Paedagogica Historica*, vol. 48, núm. 2, 2012, pp. 215-241.
- Wettlaufer, Jörg, “Evolutionäre und pädagogische Aspekte des sozialen Schamgefühls. Zum sozialen Gebrauch von Emotionen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit am Beispiel der Schand- und Ehrenstrafen”, en Julia Kurig y Alfred K. Tremml (eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Berlín, Lit Verlag, 2008, pp. 237-248.
- Wiedl, Birgit, “Laughing at the beast. The judensau: anti-jewish propaganda and humor from the Middle Ages to the early modern period”, en Albrecht Classen (ed.), *Laughter in the Middle Ages and early modern times: epistemology of a fundamental human behavior, its meaning, and consequences*, Berlín/Nueva York, De Gruyter, 2010, pp. 325-364.
- Zorzi, Andrea, “Dérision des corps et corps souffrants dans les exécutions en Italie à la fin du Moyen Âge”, en Elisabeth Crouzet-Pavan y Jaques

- Verger (coords.), *La dérision au Moyen Âge: de la pratique sociale au rituel politique*, Paris, Université Paris-Sorbonne, 2007, pp. 225-240.
- Zorzi, Andrea, “Rituali di violenza, cerimoniali penali, rappresentazioni della giustizia nelle città italiane centro-settentrionali (sec. XIII-XV)”, en Paolo Cammarosano (coord.), *Le forme della propaganda politica nel due e nel trecento*, Roma, École Française de Rome, 1994, pp. 395-425.