

Pedagogización de la infancia en México: niños, profesores y técnicas disciplinarias a fines del siglo XIX

Pedagogization of Infancy in Mexico: Children,
Teachers and disciplinary techniques
towards the end of 19th century

María del Refugio Magallanes Delgado*

* Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Zacatecas (México). Es Doctora en Historia por la UAZ, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP y es integrante del Cuerpo Académico UAZ-216. Es responsable del Grupo de Investigación “Estudios Socioeducativos y Culturales” de la Unidad Académica de Docencia Superior y editora de la Revista electrónica “Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia” de la UAZ. Sus líneas de investigación son historia de la educación en el siglo XIX de niñas, niños, mujeres, sociabilidades magisteriales y procesos de laicización. Correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

Historial editorial

Recibido: 04-febrero-2024

Aceptado: 16-julio-2024

Publicado: 31-julio-2024

Pedagogización de la infancia en México: niños, profesores y técnicas disciplinarias a fines del siglo XIX

Resumen

En este trabajo se analiza la pedagogización de la infancia en México a fines del siglo XIX, en el contexto de modernización de la escuela pública y de la función formativa de la disciplina escolar, que se publicaron en revistas pedagógicas que caracterizaron a los niños como portadores de hábitos y comportamientos inapropiados, y justificaron el control del cuerpo infantil como una acción instituida. Las disertaciones se sustentan en la experiencia de los congresos nacionales (1889, 1890), el influjo de lo divulgado en estas revistas y el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896. En esta modernidad pedagógica, los profesores tenían la obligación de educar al infante como sujeto social y garantizar la transmisión de saberes a todos los niños en sus tres dimensiones: intelectual, física y moral. Metodológicamente, se realizó la revisión de historiografía de la educación y artículos breves de profesores mexicanos que publicaron en México Intelectual, El Escolar Mexicano, La Enseñanza, La Instrucción Pública Mexicana y El Eco Pedagógico. Se concluye que la transformación de la disciplina escolar era necesaria debido a que la personalidad y el origen social de los niños que asistía a la escuela era heterogéneo, en consecuencia, portador de hábitos y comportamientos. Se concluye que vigilar y controlar el cuerpo infantil se lograba mediante la aplicación de ciertas técnicas disciplinarias, pero, la colaboración de la familia se valora como algo importante si se quiere alcanzar el propósito educativo de la época: educar de manera integral para una vida social.

Palabras Clave: Pedagogía moderna, disciplina escolar, infancia.

Pedagogization of Infancy in Mexico: Children, Teachers and disciplinary techniques towards the end of 19th century

Abstract

In this work, it is analyzed the pedagogization of infancy in Mexico at the end of the 19th century, in the context of public school modernization and the educational function of school discipline that were published in pedagogic journals that characterized children as holders of inappropriate habits and behaviors and justified control of children's bodies as an institutionalized action. The arguments are grounded in the experience of national conferences (1889, 1890), the contents published in journals and the Interior Regulation for National Elementary Schools of 1896. In this pedagogic modernity, teachers were committed to educate infants as social individuals and guarantee the transmission of knowledge to children in its three dimensions: intellectual, physical and moral. In terms of methodological approach, it was conducted a historiographic review of education and brief articles of Mexican teachers who published in México Intelectual, El Escolar Mexicano, La Enseñanza, La Instrucción Publica Mexicana y El Eco Pedagógico. It was concluded that surveillance and control of children's' body was achieved through the application of disciplinary strategies; however, family collaboration was regarded as important if education wanted to achieve its goals: to educate integrally for a social life.

Keywords: Modern Pedagogy, school discipline, infancy.

Pédagogie de l'enfance au Mexique : enfants, enseignants et techniques disciplinaires à la fin du XIXe siècle

Résumé:

Ce travail analyse la pédagogie de l'enfance au Mexique à la fin du XIXe siècle, dans le contexte de modernisation de l'école publique et de la fonction formatrice de la discipline scolaire. Ils ont été publiés dans des revues pédagogiques qui ont caractérisé les enfants comme porteurs d'habitudes et de comportements inappropriés, et justifiaient le contrôle du corps des enfants comme une action instituée. Les dissertations s'appuient sur l'expérience des congrès nationaux (1889, 1890), l'influence de ce qui est publié dans ces revues et le règlement intérieur pour les écoles primaires nationales de 1896. Dans cette modernité pédagogique, les enseignants avaient l'obligation d'éduquer l'enfant en tant que sujet social et de garantir la transmission des savoirs à tous les enfants dans ses trois dimensions: intellectuelle, physique et morale. Sur le plan méthodologique, on a procédé à une révision de l'historiographie de l'éducation et publié de brefs articles d'enseignants mexicains dans les journaux *México Intelectual*, *El Escolar Mexicano*, *La Enseñanza*, *La Instrucción Pública Mexicana* et *El Eco Pedagógico*. Il est conclu que la transformation de la discipline scolaire était nécessaire parce que la personnalité et l'origine sociale des enfants qui fréquentaient l'école étaient hétérogènes, donc porteurs d'habitudes et de comportements. On conclut que la surveillance et le contrôle du corps de l'enfant étaient réalisés par l'application de certaines techniques disciplinaires, mais la collaboration de la famille est considérée comme importante si l'on veut atteindre l'objectif éducatif de l'époque: Éduquer de manière intégrale pour une vie sociale.

Mots-clés: Discipline Pédagogie moderne, scolaire, Enfance.

Pedagogizacja dzieciństwa w Meksyku: dzieci, nauczyciele i techniki dyscyplinarne pod koniec XIX wieku

Streszczenie:

Niniejsza praca analizuje proces pedagogizacji dzieciństwa w Meksyku pod koniec XIX wieku w kontekście modernizacji szkoły publicznej i funkcji wychowawczej dyscypliny szkolnej. Artykuły pedagogiczne opublikowane w tamtym okresie charakteryzowały dzieci jako nosicieli niewłaściwych nawyków i zachowań, uzasadniając kontrolę nad ciałem dziecka jako zinstytucjonalizowane działanie. Dyskusje opierają się na doświadczeniach z narodowych kongresów (1889, 1890), wpływie tych publikacji oraz Regulaminie Wewnętrznym dla Narodowych Szkół Podstawowych z 1896 roku. W ramach tej pedagogicznej nowoczesności nauczyciele mieli obowiązek wychowywać dziecko jako podmiot społeczny i zapewniać przekazywanie wiedzy we wszystkich trzech wymiarach: intelektualnym, fizycznym i moralnym. Metodologicznie przeanalizowano historiografię edukacji oraz krótkie artykuły meksykańskich nauczycieli publikowane w pismach *México Intelectual*, *El Escolar Mexicano*, *La Enseñanza*, *La Instrucción Pública Mexicana* i *El Eco Pedagógico*. Stwierdzono, że przemiana dyscypliny szkolnej była konieczna, ponieważ osobowość i pochodzenie społeczne dzieci uczęszczających do szkoły były heterogeniczne, a tym samym były nośnikiem różnych nawyków i zachowań. Kontrola nad ciałem dziecka była realizowana poprzez stosowanie określonych technik dyscyplinarnych, ale współpraca rodziny była uważana za kluczową, jeśli zamierzano osiągnąć edukacyjny cel epoki: wszechstronne wykształcenie dla życia społecznego.

Słowa kluczowe: nowoczesna pedagogika, dyscyplina szkolna, dzieciństwo.

Introducción

El estudio del discurso pedagógico moderno tiene una larga tradición en la historia de la educación en México y Latinoamérica. El análisis del ordenamiento escolar ha dado cuenta de la conceptualización de la escuela, la infancia, la escolarización y los dispositivos institucionalizados para alcanzar este fin. Una obra que articula tal análisis es *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio, en virtud de que los planteamientos de simultaneidad, gradualidad y universalidad (ideal pansófico) expuestos por dicho autor, representan la iniciación de una propuesta discursiva institucional, diferente de las relaciones educativas imperantes en el siglo XVII (Narodowski, 1994).

Revisiones interdisciplinarias posteriores al nacimiento de la pedagogía moderna en el siglo XVII, sostienen que la transdiscursividad de la interpretación del devenir de la pedagogía moderna comeniana posibilita la comprensión del despliegue de un dispositivo de alianza antropotécnico (técnicas de gobierno para constituir lo humano) que abarca familia, escuela y sociedad, en cualquier temporalidad, sin dejar de lado la existencia de ciertas fracturas conceptuales, es decir, discontinuidades que hacen de la función formativa de la escuela, los métodos, la actividad educadora, entre otras, tópicos atractivos para el análisis (Bustamante, 2020).

Si bien, Comenius tiene una concepción no pedagogizada de la infancia, en su obra ya se encuentra “un proceso de instauración [...] los que están naturalmente encargados del niño y los que estarán efectivamente encargados del alumno [...] la pedagogía presentará a la familia y la escuela en condiciones equivalentes para estrechar lazos contractuales” (Narodowski, 1994, p. 64). Para lograr la simultaneidad sistémica de distribución de saberes y la gradualidad, se normatizan los elementos indispensables para constituir un modelo armónico interno, esto es, adecuar el sistema de organización escolar: tiempo, contenido, método y toda actividad de los educadores (Narodowski, 1994).

En este contexto, esta investigación parte del supuesto de que al finalizar el siglo XIX, el sistema de instrucción primaria mexicano impulsó un proceso de modernización de la organización escolar, a partir de la revisión de la función formativa de la disciplina en el comportamiento infantil y la relevancia de involucrar a la familia en dicho proceso, con varios propósitos: asegurar que el profesorado diera cumplimiento al flujo de la transmisión del saber científico en todos los educandos e incorporar a la relación contractual educativa a la familia, entendida como corresponsable del desarrollo integral del niño.

Las disertaciones pedagógicas alusivas a esta fase de modernización se divulgaron en revistas especializadas y círculos científicos en educación. Los artículos publicados dieron cuenta de que el sistema disciplinario escolar reafirmaba la relación niño-maestro como el dispositivo instituido y proponía instituir la alianza de la escuela con la familia, para sostener la función socializadora y formativa de la educación integral; el sustento de estas reflexiones se reforzó con lo mandado en el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896.

Esta prensa y normatividad configuraron una nueva pedagogización de la infancia, al visibilizar de manera más completa y compleja al niño como sujeto de la educación intelectual, física y moral; a los educadores como portadores de métodos y técnicas disciplinarias nuevas, para enseñar de mejor manera e incidir en el proyecto educativo de su época, y a los padres de familia como colaboradores vigilantes de comportamiento infantil fuera de la escuela.

Metodológicamente, el encuadre y análisis de la pedagogización de la infancia a fines del siglo XIX se hace desde la revisión de historiografía de la educación y artículos breves de profesores mexicanos de la época, que publicaban en revistas pedagógicas como *México Intelectual*, *El Escolar Mexicano*, *La Enseñanza*, *La Instrucción Pública Mexicana* y *El Eco Pedagógico*, que circulaban en el estado de Veracruz y la Ciudad de México. Estas revistas, en términos generales, tendían a la difusión gubernamental a cargo de las autoridades educativas, organizaciones magisteriales o instituciones e iniciativa personal (Villalpando, 2007).

Este artículo se estructura en dos parte. En la primera se sitúan dos historiografías vinculantes en tema y temporalidad: la historiografía de la modernización de la instrucción pública en el porfiriato y la historiografía de la infancia en el sistema disciplinario escolar en el siglo XIX; ambas dan cuenta de la vigilancia, el control y el castigo infringido al cuerpo infantil; mecanismos que moldean la personalidad y redireccionan hábitos y comportamientos inapropiados en el espacio escolar. En esta dinámica, la escuela instituye normativas que homogenizan y prefiguran el futuro de los educandos como ciudadanos. En el segundo apartado, se describe la manera en que los niños son situados como el centro de un interés superior: enseñar todo a todos de forma armónica e integral que comprende una educación intelectual, física y moral. Las fuentes primarias son las disertaciones pedagógicas hechas en los órganos de difusión de los progresos en materia educativa de fines del siglo XIX, principalmente lo relativo a la aplicación de técnicas disciplinarias libres de castigos corporales, en virtud de que el buen trato o trato amoroso es la base moderna de la relación pedagógica maestro-discípulo.

Sistema disciplinario escolar en el siglo XIX: transiciones

González (2011) señala que la historia del maltrato corporal y psicológico en la infancia surge a finales del siglo XVIII, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos físicos y la enseñanza con amor, aunque coexistía la autorización de padres y tutores para que en la escuela se infligiera el daño físico necesario para que los hijos supieran leer, escribir y contar. El modelo pedagógico de las escuelas lancasterianas introduce el método de la disciplina en un sistema de premios y castigos; los castigos físicos regulados con la palmeta y la regla fueron fundamentales en el control disciplinario de los educandos (González, 2011).

De esta manera, estudios sociohistóricos aseveran que en Latinoamérica, la modernización de la escuela en el siglo XIX mostró que para alcanzar el

orden y la obediencia perfecta, el sistema disciplinario escolar aplicó castigos corporales y difamantes a los educandos. Aunque poco a poco, a fines de la centuria, en la normatividad y los reglamentos escolares se sugería el uso de la amonestación, la persuasión y el convencimiento, para inducir a los discípulos al aprendizaje y cumplimiento de sus deberes sociales. Para abandonar los sistemas opresores y la educación del miedo, y entrar al camino de la educación del cariño y el deber, se recomendó establecer una relación afectiva, respetar y desarrollar la personalidad de los niños (Rodney-Rodríguez y García-Vera, 2014).

Ela época decimonónica, la sanción en la escuela se asume como una forma de educar y marcar límites. De esta manera, el gobierno del sistema escolar, entendido como un conglomerado de prácticas de conducción que ejecuta cada agente educativo, se encuentra en constante intercambio e interdependencia con el sentido de orden social de cada época. Toda transgresión a ese orden, en tanto acto de indisciplina, conlleva una sanción que se inflige sobre los cuerpos de los trasgresores. Este método educativo, en el siglo XIX, fue condenado por los principios de la pedagogía moderna (Lionetti, 2015). En este contexto, el castigo se entiende como:

Una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares [...] el castigo ha sido un correctivo para controlar o modificar las conductas, con la creencia de que es benéfico para la educación de los niños (Valle-Barnosa et al., 2014, p. 62).

Si bien, en la segunda mitad del siglo XIX emerge el umbral de la sensibilización civilizada del castigo, y con él la configuración de un “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, 2015, p. 4), los umbrales de tolerancia respecto a la violencia sobre los cuerpos osciló entre “la economía del poder de castigar [...] y la economía de los derechos suspendidos” (Lionetti, 2015, p. 3), esta flexibilidad colocó al educando frente a profesores con tendencia a castigar

de forma razonada, para incidir en la formación de la moral pública de los infantes.

La espontaneidad del comportamiento infantil y sus respectivas incivildades en el aula, no se frenó únicamente a través del castigo. Los manuales de moralidad y urbanidad se inclinaron por la prevención de la indisciplina a través del fomento de la buena conducción de las incivildades de la niñez (Rangel y Magallanes, 2022). Con esta perspectiva, se intentaba dejar atrás la idea de que “los golpes tienen una dignidad filosófica [...] en la formación del carácter” (González, 2011, p. 74); por ello, la escuela necesitaba de la colaboración de la familia en esta tarea formativa.

Asimismo, historiar la disciplina escolar se vincula a la infancia; etapa de la vida que se advierte como un fenómeno biológico, social y político en la que los niños son representados por los adultos, “no como lo que son, sino como lo que pueden llegar a ser, de manera que ha sido representado como un ciudadano del futuro, hombre del mañana, guerrero en ciernes, o cristiano” (Luévanos et al., 2014, p. 8), ideales que se alcanzan si se disciplina a los estudiantes a temprana edad. En esta historiografía se muestran los procesos de escolarización abiertos a interpretaciones en torno a la naturaleza biológica y social de los infantes como asunto público.

En este sentido, a principios del siglo XIX, la escuela se fue constituyendo en la principal instancia “normalizadora” de la niñez; la educación se concibió como un medio que permitía a los menores interiorizar las normas sociales y modelar su conducta. En esta fase de modernización pedagógica, se emplaza a los niños en espacios bien delimitados y especializados; se cumplen tiempos y ritmos secuenciados para estudiar, jugar y rezar; se exponen deberes jerárquicos que impiden el libre uso del cuerpo y las conductas se orientan a la obediencia perfecta mediante el uso del sistema de premios y castigos. La disciplina “se convirtió en una condición para la enseñanza de los menores, por lo cual fue una preocupación de los diferentes sistemas escolares” (Reyes, 2014, p. 92).

La confianza en los cánones disciplinarios contribuyó a que la escuela creyera que era capaz “de establecer una gran simetría entre la manera en que el alumno se veía a sí mismo y el rol social que tenía encomendado” (Luri, 2015, p. 11) por los adultos: hombre laborioso y ciudadano virtuoso (Magallanes, 2016). Este orden moral hizo del alumno “un sujeto, es decir, una persona sujeta a un orden superior (nacional, religioso, estético) y en la sujeción ejemplar se encontraba su virtud” (Luri, 2015, p. 11). La escuela entendía su inadaptación a este orden como un acto de indisciplina y un educando indisciplinado tenía que sentir vergüenza de sus acciones y aceptar el castigo impuesto (Luri, 2015); este era “una sanción normalizadora para ajustar las desviaciones a la norma establecida” (Foucault, 1984, p. 183).

Estas sanciones eran una parte sustantiva en las reglas para ejercer el buen gobierno del plantel escolar. Según Toro (2008), normar conductas a través del castigo de forma pública es algo más que un espectáculo, es un mecanismo de reforzamiento del orden deseado. Valenzuela (2019) asevera que la disciplina, como técnica de gobierno, se eleva a la categoría de instancia productora de lo humano. Esta idea de disciplina circunstanciada renueva su valor pedagógico, porque “se pone de relieve el carácter constitutivo de la disciplina, aquella cuyo operar obedecería nada más y nada menos que la invención de lo social” (Valenzuela, 2019, p. 106).

Modernización del dispositivo de la disciplina escolar

Modernizar el sistema disciplinario como dispositivo pedagógico generó controversias entre el profesorado partidario de las ideas de la sensibilización civilizada del castigo y los discentes de tradición lancasteriana, en virtud de que estos últimos, señala Tanck (2010), aplicaban castigos corporales con la palmeta o degradaban al niño al hincarlo con los brazos en cruz y colocarle en la cabeza orejas de burro, en espera de que el infante fuera aplicado, dócil, obediente y respetuoso con sus superiores.

La disciplina de las consecuencias: método pedagógico de autorregulación

Abandonar este modelo disciplinario ponía en entredicho la función formativa del castigo en el comportamiento infantil. No obstante, el cambio estaba en marcha. Un referente básico en esta transición fueron los diez acuerdos tomados en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882; los cuatro últimos (7, 8, 9 y 10) se refieren a la disciplina que debe utilizar el profesorado en el salón de clase:

7) se someterá al educando, hasta donde sea posible, al método llamado disciplina de las consecuencias, y se procurará que el educando contraiga el hábito de hacer el bien; 8) el educador usará este régimen, siempre que las acciones de los niños puedan causarles consecuencias graves; 9) los premios se instituirán para la actividad de facultades especulativas; 10) se recomienda el uso del consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado y no contraríe ningún sentimiento fuerte (Meneses, 2001, pp. 366-367).

La aplicación de la disciplina de las consecuencias (a toda acción buena o mala, sigue una consecuencia) junto con el consejo moral tendría efectos positivos siempre y cuando el infante gozara de un desarrollo racional, es decir, mostrara disposición para autorregularse. Las pautas para esta autorregulación se encontraban en las lecciones de moral práctica, que como asignatura del currículo de instrucción primaria elemental, se ocupó de describir las virtudes morales deseadas en los infantes (Magallanes, 2016). En esta tesitura, en 1891, bajo el influjo del Segundo Congreso Nacional de Instrucción, particularmente de la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública, en el artículo 57 se hizo alusión a:

la prohibición de la aplicación de castigos en las escuelas oficiales y particulares, que degradaran o envilecieran a los niños y, mucho menos, aquellos que estuvieran prohibidos por la Constitución. Las infracciones a este artículo se castigarían con arreglo a las

prescripciones del Código Penal (Hermida, 1951, p. 45).

Este avance en materia educativa se complementa con el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896, cuando se articula el propósito de la disciplina escolar en el artículo tercero, al cual mandata que “La enseñanza primaria dada en las escuelas nacionales, se propone un triple objeto: la educación física, la educación intelectual y la educación moral de los alumnos. La disciplina escolar y el programa de cada escuela realizarán dicho objeto” (Chávez, 1897, p. 4).

Para mayor claridad, Chávez describe los propósitos formativos de la educación física, intelectual y moral en la instrucción primaria:

Art. 4°. La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensoria) para la vida social.

Art. 5°. La educación intelectual se propone cultivar la inteligencia, y dotar de los conocimientos que son indispensables a todos. Suministrar el saber práctico: no enseñar mucho, pero enseñar bien.

Art. 6°. La educación moral aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar, como segura base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar a reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter (Chávez, 1897, p. 4).

De manera directa y explícita, el ideal de enseñar todo a todos, enseñar para la vida, ponderar el valor utilitario del conocimiento, dar el plus moral a la enseñanza escolar, expuestos por Comenio, era la base de la modernización pedagógica. Una variante era el lugar del educando en el dispositivo de alianza familia, escuela y sociedad. Una constante en esta recursividad de la pedagogía moderna, igual que el pasado, era la

necesidad de operar todo desde un sistema disciplinario.

En el artículo 47 de este mismo reglamento se expuso que las penas eran impuestas por “el director, las ayudantes y el profesorado. La separación temporal, en ningún caso excedería de una semana y se acordaría en junta de profesores y por voto secreto; y la expulsión se planteaba en la Dirección General de Instrucción Pública de cada entidad (Chávez, 1897). Los castigos en cuestión eran: “Extrañamiento privado o en clase. Notas desfavorables en la calificación mensual. Detención en horas extraordinarias y trabajos en ellas. Separación de entre los alumnos de la clase. Separación temporal de la escuela o de la clase. Expulsión” (Chávez, 1896, p. 512).

En esta tónica oficialista, en *México Intelectual* se hizo énfasis en que el alumnado de los planteles normalistas se les aplicaban estas sanciones e incluso en los exámenes que presentaban para ocupar una plaza, se les interrogaba sobre los temas de la disciplina y castigo correspondientes a la asignatura de Pedagogía. Las preguntas básicas eran las siguientes:

El fin de la disciplina con respecto a la vida física. El fin de la disciplina con respecto a la vida estética. El fin de la disciplina con respecto a la vida ética. La autoridad del maestro. La prevención de faltas por medio de advertencias, preceptos, prohibiciones. La vigilancia del maestro. Los hábitos. La amonestación. Los premios. Los castigos. La disciplina de las consecuencias (Rébsamen, 1890, p. 95).

134 La disciplina como dispositivo de la vida escolar era algo instituido en la formación normalista, por ende, se debía reproducir en el aula para alcanzar influir tres dimensiones de la vida: la física, la estética y la ética; triada con la que se moderniza y sustenta la reinención social de la persona.

La alianza escuela-familia en la modernización pedagógica

Pedagogos como Enrique C. Rébsamen, en *México Intelectual*, impulsan esfuerzos editoriales para promover las transformaciones de la educación pública y dotar al profesorado de saberes científicos, pedagógicos y literarios de la época, para afrontar el “entorno demandante de innovaciones y cambios [...] la formación de profesores era una necesidad que trascendía las esferas del gobierno veracruzano y se generalizaba en todo el país” (Galindo, 2023, pp. 131 y 136). Esta prensa era parte de este enfoque moderno de la enseñanza que promovía Joaquín Baranda, como secretario de Justicia e Instrucción Pública, mediante el ideal de “uniformar la legislación y reglamentos escolares en el país” (Torres, 2012, p. 267).

Los colaboradores de *México intelectual* estaban persuadidos de su función como agentes y agencias en este proyecto de sistema de instrucción pública nacional. Por ello, la participación de las madres y padres de familia en el proceso disciplinar de la escuela era esencial. De ahí que insistían en la revista capitalina de la Ciudad de México, *La Enseñanza*, que:

Es indispensable que los padres sepan apreciar el valor de la educación de sus hijos, obligarlos a emplear bien el tiempo en vista de los deberes y relaciones escolares y sentirse poseídos de un verdadero interés por la escuela y prestarle en todo su apoyo y concurso (Oviedo, 1898, p. 43).

Se advierte en la justificación de la introducción del vínculo familia-escuela, un argumento sobre el papel frágil de la educación y la escuela en la vida social; y el educando como un sujeto de deberes jalonado por las dos instituciones. En este tenor, Gregorio Torres Quintero confirmaba desde *México Intelectual*, lo ya expuesto por Oviedo: “Es un deber del maestro procurar esa colaboración e interesar a los padres en la estricta

vigilancia de sus hijos y sobre todo hacerles comprender que no deben contrariar sus esfuerzos ni contradecir su enseñanza” (Torres, 1898, p. 12).

Pero también era real que la actividad educativa se realizaba en la escuela. Por tanto, la disciplina escolar era un asunto del profesor. En consecuencia, aplicar las tácticas de la mano y la escolar resultaba imprescindible. La primera se refería a adiestrar al alumnado para que toda participación dentro del salón fuera anunciada levantando la mano; cuando el discente autorizaba al discípulo, este podía intervenir en la actividad en desarrollo (Torres, 1899). La táctica escolar “es el sistema de señas y movimientos apropiados al trabajo de la escuela. La buena táctica ahorra tiempo, comunica fuerza, mejora el aspecto y espíritu de la clase y acostumbra a obedecer estricta y prontamente” (Torres, 1899, p. 190).

En esta encrucijada de la pedagogía y la práctica de la enseñanza, la táctica escolar aplicada en el salón era un conjunto de preceptos que aseguraban el orden y control total de los cuerpos infantiles, pero sobre todo, creaba una cultura de orden y armonía instituida, en la que:

Ningún niño debe de moverse de su sitio sino con motivo expresamente justificado ante el encargado de su vigilancia. Conviene que a la entrada y a la salida de la clase los niños todos saluden al Maestro con un movimiento de cabeza, que deberá ser fino y expresivo. El comienzo y terminación de las tareas se indicará o de palabra o por señas especiales, procurando regularizar los movimientos y marcha con cierto orden militar. Una palmada o golpe de timbre o puntero indicará la preparación para salir o entrar en las bancas; otro, el acto de levantarse o sentarse; ya de pie todos los niños, se anuncia el ejercicio que va a empezar (Ballesteros y Márquez, 1905, p. 560).

Un elemento sustantivo en estas disertaciones es la vigilancia. Vigilar es una acción de autoridad, subordinación y relaciones asimétricas de

poder entre educandos y educadores, instituida. Efectivamente en la construcción de este consenso, en *La enseñanza moderna*, se ratificaba que otro de los fines de los preceptos disciplinarios era homogenizar la personalidad de los infantes, por el hecho de que:

Hay tantos caracteres como fisonomías. Por lo que respecta al carácter, los niños son apacibles o traviosos, tímidos o audaces, indolentes o enérgicos, afectuosos o insensibles, tranquilos o arrebatados, laboriosos o enemigos del trabajo, modestos u orgullosos, corteses o groseros, económicos o gastadores, ordenados o desordenados, etc. (Menéndez, 1899, p. 133).

Entonces en función del carácter podía comprenderse mejor la naturaleza compleja de los infantes y la necesidad de disciplinar el cuerpo y voluntad impetuosa del alumnado. Por ende, en *El eco pedagógico* se advierte la urgencia de que el profesorado sea capaz de observar que los niños en la etapa infantil son tendenciosos:

Notemos su tendencia al movimiento, su inquietud y la infirmeza de su atención, su grande amor a los juegos, su indecisión por las cosas serias y formales, sus multiplicadas distracciones; en una palabra: notemos que es una criatura en quien la actividad de la vida se manifiesta en toda la cegüez de su fuerza; en quien los instintos buenos y malos, los deseos nobles o innobles, los afectos nacientes, la voluntad ciega pero firme, y un carácter más o menos voluble, se agitan en su inteligencia que aún permanece en tinieblas porque la luz de la experiencia no ha llegado a iluminarla con sus fecundantes claridades (Barroso, 1895, p. 339).

Esta caracterización de los niños revelaba a un sujeto en un estadio intelectual, físico y volitivo en estado natural o de tinieblas, que es observado por el profesorado; pero bajo la conducción del profesor, la posibilidad de cambiar es una aspiración que tomaba sentido. Los partidarios de los preceptos disciplinarios tradicionales, en *La enseñanza*, presentaron un panorama poco alentador para la pedagogía del amor, la

disciplina de las consecuencias y la alianza con la familia, porque:

Concurren a la escuela niños mal educados en el hogar, que son insubordinados, pervertidos y turbulentos y a quienes es difícil corregir. Corresponde en este caso al maestro el aplicarles el castigo más o menos severo, principalmente cuando ha notado que no han sido suficientes los consejos ni los correctivos suaves para mejorarle su conducta (Oviedo, 1889, p. 43).

Desde la descripción optimista y pesimista del niño, el papel del castigo en la corrección de la conducta de los infantes era algo inherente a la transición pedagógica del sujeto. No obstante, el cambio en el sistema disciplinario debía operarse desde un referente más humanista, es decir, la ética del cuidado. De ahí que se expresara en *México intelectual* que:

La base primordial y segura de la disciplina debe buscarse en el amor puro y sublime de nuestros queridos discípulos de esas tiernas y candorosas criaturas puestas a nuestro cuidado. A pesar de sus defectos, a pesar de ser frívolo, caprichoso, ligero, indolente, olvidadizo y todo lo que se quiera, comprende que necesita de nuestro amor, nuestros cuidados, de nuestras lecciones y de nuestra vigilancia. Tratémosles, pues, con bondad y dulzura siempre igual, sin renunciar por eso a la firmeza y severidad, indispensables en ciertos casos; [...] seamos indulgentes con ellos, y cuando tengamos que recurrir a los castigos, dejemos ver que lo hacemos por precisión y necesidad, y no por tomar satisfacción o por vengarnos de las incomodidades y disgustos que nos ocasionan (Samara, 1889, p. 6).

138

El dilema para estos pedagogos no sólo oscilaba entre suprimir el castigo e introducir el buen trato al régimen disciplinar, sino que se necesitaba reconocer que los niños eran seres buenos por naturaleza, entonces se requería cultivar esa bondad. En esa tesitura, en *El escolar mexicano* se dijo que:

Los niños no necesitan rigor sino dulzura; el encargo de los maestros no es oprimir a la tierna infancia, sino sostenerla y dirigirla; enderezar suavemente la rama torcida y cuidar esmeradamente de que no se tuerzan las derechas. Un maestro brutal, iracundo e injusto, ahoga en los corazones infantiles los impulsos generosos, seca las fuentes del bien, siembra en ellos el germen de las malas pasiones, y pervierte las almas puras y sencillas que la nación ha puesto bajo su cuidado (Gagini, 1891, p. 105).

La enseñanza con amor y respeto se abría paso entre la enseñanza con rigor y maltrato del cuerpo infantil. Los niños eran sujetos políticos, es decir, ciudadanos que necesitaban el cuidado del profesorado. Esta protección sería con base en la ternura e incluso con el ejemplo, elementos en los que se fundamentaba el desarrollo del carácter de los infantes. El buen trato y el vivir bien formaban parte de la configuración de la moral pública, por lo tanto, se enseñaban en la escuela a través de las lecciones de moral práctica (Magallanes, 2016).

Conclusiones

A partir de la historiografía y de las revistas pedagógicas de fines del siglo XIX se encontraron varios elementos novedosos en esta investigación:

1. En esta historia de la disciplina escolar, los niños se insertan en la trama del dispositivo antropotécnico familia, escuela y sociedad, como un sujeto con derecho a la protección.
2. La representación que hacen los pedagogos de este sujeto escolar en tres dimensiones: intelectual, físico y moral es la base sobre la cual se justifica el fin formativo de la educación, la escuela y la disciplina de las consecuencias.
3. Esta conceptualización del niño como persona con derechos y ente integral se complementa con la idea de que es portador de

hábitos y costumbres, que obligan a que el profesorado sea observador y vigilante de las propensiones biológicas y las condiciones socioeconómicas y culturales que manifiestan estos educandos en la escuela y fuera de ella;

4. El profesorado se ocupará de ennoblecer su actividad educativa con los preceptos de la disciplina de las consecuencias, el método de las tácticas de la mano y la escolar para producir el educando perfecto.
5. La colaboración de la familia es imprescindible para posicionar la función socializadora y formadora de la escuela y la educación en el imaginario infantil y social;
6. De manera directa y explícita, el ideal de enseñar todo a todos, enseñar para la vida, ponderar el valor utilitario del conocimiento, dar el plus moral a la enseñanza escolar, expuestos por Comenio, era la base de la modernización pedagógica, pero ahora en un sistema de instrucción pública a cargo del Estado.
7. El lugar del educando en el dispositivo de alianza familia-escuela-sociedad en esta recursividad de la pedagogía moderna, igual que el pasado, necesita operar desde un sistema disciplinario.
8. El sistema disciplinario de fines del siglo XIX se inspira en un marco incipiente de derechos de la infancia que gira en torno a la ética del cuidado.

Referencias

- Ballesteros y Márquez, F. (1905). *Pedagogía y práctica de la enseñanza*. Sin editorial.
- Barroso, J. (1895). Algo sobre la disciplina escolar. *Revista El eco pedagógico*, Tomo I, 336-342.
- Bustamante Zamudio, G. (2020). *Comenio y la Didáctica magna: el problema de la formación*. Editorial pedagógica.
- Chávez, E. (1897). Reglamento interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, 1896. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*,

Tomo II, 3-16.

Chávez, E. (1896). Reglamento para el gobierno interior de la Escuela Normal de Profesores. *Revista de la Instrucción pública Mexicana*, Tomo I, 402-510.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Gagini, C. (1890). Disciplina escolar. *Revista El escolar mexicano*, Tomo II, 105-108.

Galindo Peláez, G. A. (2023). Una pedagogía a través de la imprenta. La revista México Intelectual y la difusión del proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen, 1889-1895. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 131-152.
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.400>

González Villareal, J. R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hermida, A. (1951). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890-1891*. Secretaría de Educación Pública.

Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 9 (2), 1-21.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23141098002>

Luévanos Aguirre, C., Ochoa Villanueva, E. M., y Reyes Rubalcaba, O. (2014). *Entre normas y travesuras. Niñez y cotidianidad en los preludios del siglo XX*. Ed. Prometeo.

Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Ariel.

Magallanes Delgado, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Policromía.

Menéndez, R. (1899). Preceptos disciplinarios. *Revista La enseñanza moderna*, Tomo II, 130-134.

Meneses, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1921*. Porrúa.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía*

moderna. Aique.

Oviedo, D. (1898). Disciplina escolar. *Revista La Enseñanza*, Tomo II, 40-45.

Rangel Bernal, L., y Magallanes Delgado, M. R. (2022). Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX. En M. G. Cedeño (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo 1* (pp. 25-50). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Rébsamen, E. (1890). Lista de temas para la parte oral de los exámenes profesionales de aspirantes al título de profesor o profesora de instrucción primaria elemental. *Revista México intelectual*.

Rodney-Rodríguez, Y., y García-Vera, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista VARONA*, 59, 41-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>

Samara, M. (1889). El amor de los niños base de la disciplina escolar. *El escolar mexicano*, (1).

Tanck de Estrada, D. (2010). El siglo de las luces. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 67-98). El Colegio de México.

Toro Blanco, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), 127-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261107>

Torres Aguilar, M. (2012). Publicaciones sobre la educación en México en el siglo XIX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 15(20), 245-274.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2296/2247

Torres, G. (1898). La disciplina escolar. *Revista México Intelectual*, Tomo II, 10-14.

Torres, G. (1899). Disciplina escolar, táctica de la mano. *Revista México Intelectual*, Tomo XXI, 188-192.

- Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, M. G., Flores-Villacencio, M., y Muñoz de la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 61-68.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf
- Valenzuela, C. (2019). La educación en la era de lo securitario: el declive de la disciplina. *Pedagogía y saberes*, 5, 103-112.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-103.pdf>
- Villalpando Quiroz, C. (2007). *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencia, 1889-1911* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional, México.