

Violencias:

marcos de análisis desde los contextos educativo,
laboral, cultural y de la comunicación

Norma Gutiérrez Hernández
Ángel Román Gutiérrez
Coords.

Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación



**CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN**

Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación. **Autora, autor, coordinadora y coordinador:** Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez. Zacatecas, México. 2022.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: 978-84-19152-84-8

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de las personas titulares de los derechos.

Contenido

Prólogo	9
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
Capítulo 1	
Sentidos de la violencia, la disciplina, el castigo escolar y enseñanza del buen trato infantil en el Porfiriato	13
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
Capítulo 2	
Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva.....	41
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
Capítulo 3	
Función de la escuela en la prevención del ciberacoso.....	63
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
Capítulo 4	
El acoso laboral en el ámbito educativo, una manifestación violenta disfrazada de interacción social	83
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
Capítulo 5	
Políticas educativas en contra de la violencia en las Instituciones de Educación Superior. El caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas y los crímenes violentos hacia universitarios y universitarias	101
<i>Ángel Román Gutiérrez</i>	

Capítulo **1**

Sentidos de la violencia, la disciplina, el castigo escolar y enseñanza del buen trato infantil en el Porfiriato

María del Refugio Magallanes Delgado

Introducción

El gobierno del sistema escolar 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 las y los transgresores. En la escuela, la sanción se asume como una forma de educar y marcar límites y normas. En el siglo XIX, este método educativo fue condenado por los principios de la pedagogía moderna y el liberalismo republicano (Lionetti, 2015).

En el liberalismo republicano de 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), pero 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), esto es, castigar conforme a la interpretación de las circunstancias por parte del profesorado y el dominio de autorregulación mostrada por las y los educandos.

Este capítulo describe la violencia, la disciplina escolar y los sentidos del castigo durante el Porfiriato, a partir de tres preguntas: qué es la violencia escolar desde la historia de la disciplina y el castigo, cuál es el sentido de la disciplina escolar desde la pedagogía moderna y cuál es el propósito del castigo en las lecciones de moral práctica. El Estado moderno mexicano posterior a 1857 y las Leyes de Reforma, retomaron los fundamentos y justificación de la cohesión social, la formación de la identidad de las y los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar, de la formación cívica y el carácter social de la educación moral; el desarrollo de la moral a temprana edad, se convirtió en cosa pública¹ y

¹ El ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos virtuosos, es decir, “una sociedad que se constituye por su soberanía que realice los principios constitucionales y dé forma a una eticidad [...] entendida como humanización de la vida y, al mismo tiempo, proceso formativo del particular como ser genérico”, adquirió estatus en la segunda mitad del siglo XIX (Barba, 2014, p. 899).

la enseñanza de la moral fue educación política para la ciudadanía, el progreso económico y la formación de la personalidad que se articula en dos principios: el deber ser y el bien (Barba, 2014).

En este contexto, la educación moral fue un elemento sustantivo en la autorregulación de las y los infantes, es decir, de su disciplina o sujeción a las normas sociales. El cultivo de valores básicos y el buen trato fueron medios para alcanzar el bienestar, reconocer el sentido político, social y existencial de las y los individuos en la familia, la escuela y la sociedad. Los fundamentos pedagógicos modernos referían a la educanda y educando como sujeto poseedor de tres facultades elementales: la intelectual, la física y la moral.

El desarrollo armónico de tales facultades tiene el propósito de formar la conciencia pública, como asiento de las libertades y sustento de la autonomía personal. Por ello, el profesorado no debía maltratar el cuerpo infantil; necesitaba enseñar y fomentar el buen trato, es decir, propiciar en el alumnado el reconocimiento de las consecuencias de sus actos. Aplicar la disciplina de las consecuencias era un exhorto a la enseñanza con afecto y respeto al cuerpo infantil, como repositorio de derechos y dignidad.

Producir orden y respeto en la escuela es cuestión de adquisición de buenos hábitos intelectuales, físicos y morales. El sentimiento del deber, se convierte en la base de la disciplina escolar y el móvil que se presenta a las y los niños, tanto para el cumplimiento de sus obligaciones como para el gobierno de sí, se explican en las lecciones de moral práctica. Frente a casos de indisciplina, el castigo aparece como el mecanismo que restablece el control y autoridad de la y el adulto.

Metodológicamente, el encuadre y análisis de la violencia, la disciplina escolar y la enseñanza razonada del castigo en las lecciones de moral práctica, se hace desde la revisión de historiografía de la educación, de artículos breves publicados en revistas pedagógicas como *México Intelectual*, *El Escolar Mexicano*, *La Enseñanza*, *La Instrucción Pública Mexicana* y *El Eco Pedagógico*, en torno al sentido formativo de la disciplina escolar y la naturaleza intelectual, física y moral de las y los infantes como ciudadanos que necesitan saber vivir bien en sociedad. Del *Boletín de Instrucción Primaria* que circuló en Zacate-

cas, se tomaron las lecciones de moral práctica alusivas al sentido del castigo, la obediencia, el respeto y la tolerancia, como medios para el desenvolvimiento armónico de la personalidad de las y los alumnos en la familia, la escuela y la sociedad.

Violencia, disciplina y castigo escolar

En Latinoamérica, estudios sociohistóricos recientes aseveran que la violencia en sus diferentes manifestaciones, afecta a la educación y a la escuela; que la modernización de esta institución en el siglo XIX mostró que el empleo de la violencia, se asumió como una alternativa para educar a las generaciones jóvenes. Para alcanzar el orden y la obediencia perfecta, el sistema disciplinario escolar aplicó castigos corporales y difamantes a las y 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 las y los estudiantes al aprendizaje y cumplimiento de sus deberes sociales. Establecer una relación afectiva, respetar y desarrollar la personalidad eran los medios, para abandonar los sistemas opresores y la educación del miedo y, entrar al camino de la educación del cariño y el deber (Rodney & García, 2014).

Las investigaciones sobre la violencia escolar en México afirman que esta ha existido siempre como hecho social, pero su invención como problema, educativo y político es reciente. La violencia en la escuela como “historia de los castigos revela discursos legitimadores y frases legitimantes, pero no existía una preocupación por la violencia escolar, ni como percepción, ni como práctica, ni como diagnóstico” (González, 2011, p. 20), tal como acontece en el siglo XXI.

La historia del maltrato corporal y psicológico 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, madres, tutoras y tutores, para que en la escuela se infligiera el daño físico necesario para que las hijas e hijos supieran leer, escribir y contar (González, 2011).

La reflexión sobre la conceptualización y la interpretación sobre la violencia escolar, data de los años noventa del siglo XX, pero en México, en el 2003, en los estados del conocimiento coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se hizo hincapié en el esfuerzo político y educativo que realizaba el gobierno en turno, para dotar a las escuelas de estrategias adecuadas, para resolver los problemas de indisciplina y/o violencia escolar (Furlán, 2005).

En términos de investigación crecía la tendencia de incluir comportamientos cotidianos como “el relajo en clase, el desorden provocado por los alumnos, las faltas de respeto al maestro, el maltrato, el acoso y el abuso entre compañeros o entre profesores y alumnos, bajo la palabra violencia” (Furlán, 2005, p. 634); esta inclusión desdibujaba la cuestión de la disciplina y aceleraba el desplazamiento del interés académico de la indisciplina, por el problema de la violencia escolar (Furlán, 2005).

Al desplazarse el conjunto de conductas incivilizadas a la categoría de violencia, la escuela se reconoce desbordada por la problemática y reclama la presencia y la corresponsabilidad de por lo menos, agentes del sector salud y agentes del sector seguridad y justicia, para devolver a esta institución la función social de agencia formadora (Pereda, Plá y Osorio, 2005).

Otro efecto del desplazamiento es la apertura de enfoques para el abordaje teórico y empírico, en los que la línea que separa a la disciplina, la indisciplina y la violencia es frágil, pero permitió que los estudios transitaran de la mirada puesta en las y los alumnos, a la construcción sociocultural de los sistemas normativos y de los procesos disciplinarios de las prácticas educativas. Algo es cierto, la indisciplina y la violencia, se piensan como dos conceptos relacionados por el castigo (Pereda *et al.*, 2005), el cual 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, Vega, Flores & Muñoz, 2014, p. 62).

En este sentido, como hecho social y como invención, “la violencia escolar es un concepto aglutinador y estratégico, que nombra una realidad y ordena una respuesta” (González, 2011, p. 23). El modelo pedagógico de las escuelas lancasterianas,² 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 las y los alumnos (González, 2011).

En el siglo XIX, 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 (González, 2011). Con esta perspectiva, se intentaba dejar atrás la idea de que “los golpes tienen una dignidad filosófica [...] y Aristóteles recomendaba, el buen uso de los azotes en la formación del carácter” (González, 2011, p. 74), pero el peso de esta consigna filosófica era demasiado fuerte en el proceso pedagógico, como para desecharse en la familia y la escuela.

El despliegue de fuerza física o psicológica correctiva contra las y los educandos en las aulas, emerge a la luz de lo escrito y, se hace problema cuando se presenta, en la ejecución de la pena, por la razón de que representa una ruptura “en el circuito establecido de dominación profesor-alumno, ya sea por rebeldía de éste o por exceso de áquel. El letargo del tiempo escolarizado parece desaparecer y en su lugar se instala la incertidumbre asociada a la quiebra de la normalidad” (Toro, 2008, p. 135).

Asimismo, historiar la disciplina escolar, se vincula con las temáticas de la historiografía reciente sobre la infancia en México. Con base en las fuentes utilizadas en este enfoque, esta etapa de la vida se advierte como un fenómeno biológico, social y político, en la que las y los niños son representados por las y los adultos, “no como lo que son, sino

² Uno de los puntos clave en el método lancasteriano, para asegurar el orden y promover el estudio era el sistema de premios y castigos. Las virtudes esperadas en la niña o niño, además de “las cristianas y morales eran la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto por los superiores. Los niños desobedientes tuvieron que ponerse las orejas de burro, recibir castigos con la palmeta, hincarse con los brazos en cruz, a veces con peso o soportar la corma -plancha pesada de madera que sujetaba el pie e impedía caminar. Estas medidas disciplinarias provocó el enojo de los padres de familia” (Tanck, 2010, p. 94).

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” (Reyes, Ochoa & Luévanos, 2014, p. 8). Ideales que se alcanzan, si se disciplina a las y los estudiantes a temprana edad.

Por disciplina escolar se entiende “el gobierno y dirección de la escuela, tanto en lo tocante al orden que debe haber en los trabajos, como en cuanto a la formación de buenos hábitos en los alumnos, muy principalmente en lo que concierne al desarrollo del carácter moral” (Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP), 1905, p. 131).

A principios del siglo XIX, la escuela se fue constituyendo en la principal instancia “normalizadora” de la niñez, esto es, la educación se concibió como un medio que permitía a las y los menores interiorizar las normas sociales y modelar su conducta. En las escuelas, se emplazaba a las niñas y los niños en espacios bien delimitados y especializados; se cumplen tiempos y ritmos secuenciados para estudiar, jugar y rezar; las y los infantes están sujetos a deberes jerárquicos que les impedían tener uso libre de su cuerpo y sus conductas, se orientaban 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 *et al.*, 2014, p. 92).

La confianza en los cánones disciplinarios contribuía 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), en este caso, hombre laborioso y ciudadano virtuoso. Este orden moral hizo de las y los alumnos, “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 una o un estudiante indisciplinado, tenía que sentir vergüenza de sus acciones y aceptar el castigo impuesto, es decir, a 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), la perpetúa lucha por fijar los criterios de lo deseable y diseñar estrategias para erradicar, todo aquello que se comprende como despreciable, inculto e irracional, lleva a la homogenización de toda la vida social, en consecuencia, a la normalización de las costumbres y de la vida escolar. Normar conductas a través del castigo de forma pública es algo más que un espectáculo, es un mecanismo de reforzamiento del orden deseado. Por ello:

Conforme a las circunstancias culturales y sociales que enmarcan la vida escolar, los mecanismos de administración de sanciones adquieren corporeidad, expresión contingente, frecuencia, lugar: devienen en una determinada performance de la soberanía que la sociedad, el Estado y los padres les han concedido circunstancialmente a inspectores y profesores para que administren los comportamientos de los alumnos (Toro, 2008, pp. 128-129).

A fecha, los castigos escolares han demostrado ser ineficaces para obtener los comportamientos deseados de las y los alumnos, por lo que es importante, encontrar una estrategia de disciplina diferente, y que las y los niños que han sido castigados física o mentalmente, puedan asistir a la escuela, sin que para ellos y ellas simbolice un riesgo, para su integridad física y emocional. El castigo en cualquiera de sus tipos es una forma de violencia contra el estudiantado, por lo tanto, no deben ser aceptados socialmente, el reto es trabajar en conjunto, para eliminar la violencia en las instituciones educativas en cualquiera de sus formas.

Disciplina de las consecuencias: respeto al cuerpo y dignidad infantil

La influencia de la difusión de los principios de la pedagogía moderna del siglo XIX en las revistas³ especializadas escolares, dirigidas a las y

³ Las publicaciones pedagógicas editadas de 1889 a 1911 se pueden dividir en tres grupos: de difusión gubernamental a cargo de las autoridades educativas, de organizaciones magisteriales o instituciones, y las de iniciativa personal. En este periodo destacaron 16 publicaciones que circulaban principalmente en la ciudad de México (Villalpando, 2007).

los profesores de instrucción primaria, incidieron en la modernización de las ideas educativas, revaloración de la figura docente, la importancia de la formación integral del alumnado y la función civilizadora de la disciplina escolar, en la configuración de la conciencia pública de las y los infantes en el Porfiriato.

Romper con la vieja educación representó revisar el sistema de reglas que determinaban la cultura escolar, entendida como:

el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (Juliá, 2001, p. 9).

E introducir la asignatura de la moral laica o práctica, para enseñar las bases cívicas para el buen trato y el vivir bien en sociedad.

La revisión que se hizo al sistema disciplinario como dispositivo pedagógico, generó controversias entre el profesorado partidario de las ideas de la sensibilización civilizada del castigo y las y los discentes de tradición lancasteriana, porque se ponía en entredicho la función de esta sanción en el modelamiento del comportamiento infantil. 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 junto con el consejo tendría efectos positivos, siempre y cuando como la y el infante gozara de un desarrollo racional, es decir, mostrara disposición para autorregularse.

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 las y 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).

El Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896, señala:

Art. 3°. 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.

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).

Para alcanzar este triple propósito formativo, emanado de la pedagogía moderna, se necesitaba de un sistema disciplinario. En el artículo 47 de este mismo Reglamento, se indica que los castigos⁴ a aplicar al alumnado 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).

Cabe señalar que al estudiantado 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).

Los pedagogos que impulsaban este enfoque moderno de la enseñanza estaban persuadidos de la participación de las madres y padres de familia, en el proceso disciplinar de la escuela. Por ello insistían en 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).

⁴ Las penas señaladas en el artículo 47 serían impuestas por la o el director, las y los 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).

El profesor Gregorio Torres Quintero afirmaba:

Otro elemento indispensable de disciplina es la colaboración de los padres de familia en la obra de la escuela. ¡Dichosos los maestros que cuentan con la ayuda de los padres de familia para que secunden y apoyen sus nobles propósitos! 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).

Un componente más para alcanzar la buena disciplina escolar recomendado por Torres Quintero a sus homólogos, fue la táctica de la mano y la táctica escolar. La primera se refería a adiestrar al alumnado, para que toda participación dentro del salón fuera anunciada levantando la mano; solo cuando la figura docente lo autorizaba a la o el discípulo, este podía intervenir en la actividad que se estuviera desarrollando en ese momento (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). La táctica escolar aplicada en el aula era un conjunto de preceptos, que aseguraban el orden y control total de los cuerpos infantiles. Por ello:

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 señales 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, 1905, p. 560).

A estas disertaciones, sobre los preceptos disciplinarios, se sumó la importancia que tenía conocer el carácter de las y los niños, por el hecho de que:

Hay tantos caracteres como fisonomías. Por lo que respecta al carácter, los niños son apacibles o traviesos, 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 las y los infantes y, la necesidad de disciplinar el cuerpo y voluntad impetuosa del alumnado. Se advierte la urgencia de que el profesorado sea capaz de observar lo que era la infancia:

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 descripción de las niñas y los niños revelaba a una o un sujeto que se encontraba en un estadio intelectual, físico y volitivo en estado natural o de tinieblas, pero con la posibilidad de cambiar, se le sacaba de

ese estadio por medio de la instrucción, es decir, a la luz. Para las y los partidarios de los preceptos disciplinarios tradicionales, el panorama no era alentador 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).

La apreciación antagónica de las características de la infancia y de las y los niños y el papel del castigo, en la corrección de la conducta de las y los infantes era algo inherente a la transición pedagógica. 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 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).

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 las y los niños eran seres buenos por naturaleza, entonces se requería cultivar esa bondad. En consecuencia:

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 abrió paso entre la enseñanza con rigor y maltrato del cuerpo infantil. Las y 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 las y 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.

Castigo, obediencia y respeto: enseñanza moral para el buen trato

Moldear las conductas de las y los infantes, a través de la enseñanza de normas de buen comportamiento fue una aspiración en las escuelas de instrucción primaria en la segunda mitad del siglo XIX. En Zacatecas, el profesor Manuel Santini elaboró cuatro libros de texto que denominó *Tratados de Moral Práctica*, inspirado en las obras de los franceses Bounet y Barrau. Estos libros fueron parte del plan de estudios en las escuelas oficiales del estado desde 1888 (Magallanes, 2016). Los cuatro ejemplares de Santini se publicaron de forma fragmentada en algunos números del órgano oficial de la Dirección General de Educación Primaria de la entidad, *El Boletín de Instrucción Primaria*, que de forma gratuita se distribuía entre el profesorado de la entidad.

Las lecciones de los Tratados sobre Moral de estos cuatro grados escolares eran cortas, constaban de dos partes, la expositiva y el cues-

tionario. En la primera, la y el profesor narra a las y los alumnos, un caso concreto en torno a las acciones y comportamiento que mostraba una niña o niño en su casa, la escuela y la calle, frente a las y los adultos o sus pares. La parte expositiva de la lección cerraba con una conclusión o moraleja, entre el comportamiento observado y la conducta deseada. En la segunda parte, la y el profesor debía leer cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio y, las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto (Magallanes, 2016).

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y creativa. Con estas facultades discernía sobre las bondades de ser una niña o niño disciplinado y, las sanciones correspondientes, por no apegarse al conjunto de virtudes morales necesarias para vivir correctamente en sociedad.

En este sentido, la lección 21 de Moral práctica de segundo grado define los propósitos de la escuela. Ésta “no tiene por único objeto ilustrar la inteligencia, ahí se aprende la manera de vivir felices. En la escuela se desarrolla nuestra inteligencia, nuestros cimientos y nuestro cuerpo” (Santini, 1907d, p. 30). La función social atribuida a la escuela, se muestra correlacionada con los fines de la educación integral, desarrollar armónicamente las tres dimensiones de las y los infantes: intelectual, física y moral, pero ésta última, se valora como los cimientos de tal proceso educativo.

En cuanto al profesorado, se dice que este:

Se empeña en que los alumnos amen el trabajo; se instruyan, adquieran útiles conocimientos, y desarrollen los buenos sentimientos. Está pendiente de educar al niño física, intelectual y moralmente, para que cuando hombre sea útil a la sociedad y viva feliz. El maestro, pues, desea y hace un gran bien al discípulo. Él es quien completa la educación que nos dan nuestros padres. El profesor tiene mucho cariño a los aplicados, y siente tristeza al ver el mal camino que siguen los alumnos desaplicados y tontos. Es una obligación del discí-

pulo obedecer al profesor, puesto que todo lo que manda éste es para bien de áquel (Santini, 1907d, p. 31).

En consecuencia, la buena o el buen condiscípulo es:

Como el buen hermano: cariñoso, tolerante, desinteresado y hasta abnegado. Ayuda al compañero, se duele de sus penas y lo consuela, lo protege y lo defiende. Es preciso hacernos querer de nuestros camaradas, no creernos nunca superiores a ellos, procurar hacer el mejor bien que podamos y ayudarles con nuestro cariño, nuestros consejos y nuestro ejemplo a ser trabajadores y buenos. Es muy satisfactorio hacer el bien (Santini, 1907d, p. 32).

Amar, proteger y defender son componentes esenciales para los procesos de empatía y convivencia, pero, sobre todo, para que la y el condiscípulo experimente la satisfacción de hacer el bien.

El apego a la disciplina, se observaba desde las normas, para acudir y permanecer en el salón, utilizar el cuerpo y los materiales escolares. Se indicaba que:

Debemos concurrir perfectamente bien aseados de cara, manos y vestidos. Al entrar al salón, nos descubriremos inmediatamente por ser un lugar de respeto [...] Saludaremos al profesor con una caravana si está presente y pasaremos a nuestro lugar a trabajar con entusiasmo. Al estudiar es preciso en cuanto sea posible, mantener el busto recto y si el profesor está dando alguna clase, podremos recargarnos en el respaldo de nuestro asiento, tener las manos en los muslos o cruzados los brazos y no hacer ruido con los pies. Mucha atención y muchos deseos de aprender al estar en clase. No se debe escupir en el suelo, ni limpiar la pizarra con saliva y secándola con la mano, porque es sumamente asqueroso. Para sonarnos es indispensable hacerlo con un pañuelo y sin hacer ruido. Las hojas de los libros nunca

deben voltearse mojándose con saliva los dedos, porque además de ser asqueroso se destruyen las hojas. Tampoco conviene doblar las hojas para señalar las lecciones. Es preciso cuidar todos los útiles (Santini, 1907d, p. 33).

Como desplazarse en el salón para no tener conflictos involucra a personas, objetivos y la evasión de expresiones verbales y corporales que inciten la violencia:

Al pasar a nuestros lugares es preciso hacerlo por orden de colocaciones. Debemos ser atentos, sin afectación, con nuestros compañeros, dándoles a ellos siempre la preferencia en el uso de algunos útiles. Es necesario huir siempre de los juegos de manos, de las palabras ofensivas y ser decentes en el lenguaje y en nuestros hechos [...] Al salir de la escuela saludarnos, como al entrar, al profesor. Iremos correctamente por la calle, sin gritar, ni silbar, no correr, y nos dirigiremos inmediatamente a nuestra casa (Santini, 1907d, p. 33).

En este contexto normativo estaba presente el castigo. En la lección 6 de primer grado, referente a la impuntualidad, dice que el profesor relató a sus estudiantes los motivos por los que Andrés, un niño desaseado y flojo recibía constantes castigos en la escuela. Este niño se levantaba tarde, acudía sucio y, únicamente, se ocupaba de comer golosinas, pintar monitos, molestar a sus compañeros y nunca sabía sus lecciones (Santini, 1906).

En la lección 8 de este mismo grado escolar, Emilio fue caracterizado en el relato como un niño desobediente con su madre. Para castigar a Emilio, el padre de este infante, lo condujo a casa de un hombre gruñón, para que por quince días, lo hiciera trabajar y no le concediera ningún gusto (Santini, 1906). Si bien, el castigo no era corporal, el padre y la madre asumen que la formación de su hijo es un asunto público, en donde ciertos agentes externos conocen y están facultados para resarcir la ausencia de un buen comportamiento.

Lo más desalentador para el profesorado era reconocer que, este tipo de niños, desobedientes y flojos, abundaban cada vez más en la escuela. En la lección 10, con motivo de precisar las consecuencias de la desobediencia, se hizo hincapié en que Manuel, se hizo acreedor a una serie de castigos por las siguientes razones: no estudiaba, no permanecía sentado en su lugar, molestaba a sus compañeros, no se aseaba, ni cuidaba los útiles escolares, por lo tanto, nunca fue a los paseos escolares, se le separó de sus condiscípulos y se le proporcionaron los útiles más viejos (Santini, 1906). Esta formas de la disciplina de las consecuencias, entraña el ejercicio legítimo de la violencia, por parte del o la que enseña.

En algunos casos, la indisciplina también se observaba en el patio escolar. La lección 35 ilustra las agresiones que sufrieron varios niños que jugaban canicas. El agresor fue alumno de catorce años y las víctimas, niños que oscilan entre los seis y ocho años de edad. El agresor primero observó a las víctimas, posteriormente, se burló de ellas, emitió insultos y propinó un rodillazo a uno de ellos; lanzó varios golpes con las manos, tomó las canicas y huyó con ellas. Pero, en su carrera tropezó con un hombre mal encarado, que de un solo golpe lo tiró al suelo (Santini, 1907a).

Para el profesorado, la presencia de una niña o niño díscolo era peligrosa, en la medida en que su mal comportamiento poseía manifestaciones de violencia, se diría hoy, psicológica y física, que daña la integridad de otra persona, pero sobre todo, el adulto mal encarado es la imagen del agente externo, que no vacila en castigar al transgresor.

En la lección 41, el profesor ofrece a sus estudiantes el relato de Alfredo. Niño que presume a todos sus compañeros de grupo, que todos los estudiantes en la escuela le tenían miedo, porque él era muy valiente. Alfredo no toleraba que lo tocara nadie, aquel que lo hacía, recibía una bofetada. Este patrón de comportamiento provocó que nadie quisiera estar cerca de él, es decir, todos le huían; y el profesor separaba a Alfredo del grupo y diario le imponía castigos. Al parecer, esta situación se alteró con la llega de otro niño al aula. Alfredo golpeó a Gonzalo, estudiante de recién ingreso. La reacción de Gonzalo fue darle una bofetada muy fuerte, tomarlo del cuello y conducirlo a rastra frente al profesor. Explicó que ese niño lo había golpeado sin motivo alguno,

que él también lo había golpeado, pero no acostumbrada molestar a sus compañeros. El castigo que recibió esta vez Alfredo de su profesor fue la expulsión de la escuela (Santini, 1907b).

La violencia que ejerce Gonzalo, se legitima en el discurso reparador del orden que el profesor no pudo alcanzar, a pesar de infligir castigos diarios a Alfredo.

El relato de la lección 43, versa sobre el maltrato que ejercen en el aula dos niños, etiquetados por su profesor como muy traviosos. Al parecer estos niños reproducen una rutina para molestar a sus compañeros diariamente. Los agresores se levantan de su lugar, seleccionan a la víctima, se acercan a ella e inician sus fechorías. Por ejemplo, mueven el brazo de esta cuando escribe o los agresores rayan los dibujos de las víctimas y estiran su pelo. Las víctimas responden con golpes o con ofensas a sus agresores, pero uno de ellos solamente se ríe de la respuesta de sus compañeros. Este estudiante manifiesta que los golpes, las represiones y castigos que le dan sus superiores, le son indiferentes (Santini, 1907c).

En las travesuras descritas subyacen formas de lo que se entiende hoy como microviolencia física, que se va instalando en el aula hasta ser parte del paisaje cotidiano. La indiferencia al castigo revela un problema más profundo: pérdida de respeto a la figura de autoridad, a las normas disciplinarias de la escuela y al sentido del orden social.

La lección 56 de primer grado escolar, describe la conducta deseada en la escuela. Se compara a la niña o niño virtuoso, es decir, quien es aplicado y obediente con el profesorado, con la niña o el niño desobediente, díscolo y perezoso. En términos generales, la niña o el niño, para hacerse amar por todas las demás personas, debe ser activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico. Todas esas cualidades se practican diario y forman un capital, en el que se cimenta la felicidad de toda su vida. Una niña o niño virtuoso nunca recibe castigos, llega a sentir cariño por su maestro o maestra, aprecia lo provechoso e interesante que es aprender; conserva en buen estado sus útiles y descubre que la escuela está llena de cosas buenas. Pero la niña o el niño indisciplinado huye de la escuela, porque para él o ella, la hora de la clase es un martirio y su profesorado le inflige castigos, por no ser obediente (Santini, 1907c).

La lección 11 de segundo grado refiere tres premisas: que la niña o el niño desaplicado y desobediente merece castigo, el castigo avergüenza y la persona que es avergonzada, pierde su dignidad. Separar a una niña o niño de la clase o amonestarle durante la clase son acciones que humillan y atentan contra la dignidad, pero pueden propiciar vergüenza en el infractor o la infractora y cambios de conducta. Aunque, también, puede suceder que las niñas y los niños dejen de experimentar vergüenza, por consiguiente, nunca modifiquen su conducta (Santini, 1908). Estas disertaciones ubican al castigo como una acción necesaria, para frenar la desobediencia y el vehículo, para la recuperación de la dignidad, en consecuencia, de la moralidad.

En la lección 22 de cuarto año, se abordó la situación que guardaba el castigo corporal en la historia de la evolución de la sociedad. Se dijo que los azotes, los palmetazos y los golpes a las niñas y los niños, se habían terminado en las escuelas, que la influencia de la civilización en el mejoramiento de los sentimientos de caridad y amor a las y los semejantes se sentía en la familia, que las madres y los padres buenos, se preocupaban por el bien de sus hijas e hijos y que el medio para lograrlo era el castigo. Pero una cosa era el castigo salvaje y otra el castigo razonado. En el primer caso, las y los hijos eran colgados de las vigas y azotados por desobedecer, se les quemaban los labios por irrespetuosos. En el segundo, se echa mano del castigo, solamente si estas o estos no tenían comportamientos inclinados hacia el bien y dejaban de ser dignos y laboriosos (Santini, 1911b).

Educar con base en el miedo había terminado, educar con base en la razón era muestra de un progreso en la civilidad en el castigo. Si bien es importante la transición en el discurso legitimador de la violencia, esta existía en el hogar y facultaba a los padres, madres, maestras y maestros a ejercerla razonadamente.

En la lección 25, el profesor describe una escena de aula, en la que se apela a la tolerancia, pero refiere situaciones de violencia, para justificar dicho contenido. Se hace alusión a burlas dirigidas a compañeras y compañeros que padecen una discapacidad física y cognitiva, esto es, cojera o encorvamiento, o no pueden resolver un problema y responden de forma equivocada. También está presente, la presión que ejercen los

compañeros en el salón para que dos estudiantes riñan entre sí. Estos estudiantes azuzan y son testigos de la riña, pero si los golpes provocan sangrados, delatan rápidamente a los peleoneros con el profesor (Santini, 1911a).

Lo preocupante de este relato es que el profesor insiste en que el alumnado es intolerante y, que esas situaciones de violencia son faltas ligeras. Esta descripción sugiere el paso de la indisciplina, a la violencia intencionada entre pares, para infligir dolor físico y psicológico. Para el profesor que protagoniza el relato, la intolerancia es “un mal muy grave que desune a los hermanos y entristece el hogar; que forma discordias y riñas entre los condiscípulos, entorpeciendo la armonía, destruyendo la fraternidad, fomentando odios y envidias en la escuela” (Santini, 1911a, p. 30).

La intolerancia como defecto moral es cometida por niños y adultos. Los primeros son intolerantes por su inexperiencia, pero “El Gobierno ha fundado escuelas, no para que se castigue la inexperiencia del niño, sino para que se modele su conducta, para que se le eduque” (Santini, 1911a, p. 30). Las personas adultas son intolerantes de manera consciente, por ello, eran dignas de crítica y castigo. El culpable “merece el castigo y cuando se castiga al culpable, el castigo sirve de escarmiento a los malos” (Santini, 1911a, p. 30).

En términos generales, las lecciones de moral práctica pretendían enseñar los principios del buen trato, como base del comportamiento moral infantil correcto. La razón, se coloca como instrumento pedagógico en la disciplina de las consecuencias, para aprender a discernir entre el obrar bien y el obrar mal. El premio que recibe la niña y el niño disciplinado es la satisfacción de obrar bien, sentimiento que remite a la felicidad. Los castigos razonados que reciben la educanda y educando son la vergüenza, la humillación, la segregación en el grupo y el repudio social. Castigos que en última instancia provocan la pérdida de la dignidad, valor moral de gran trascendencia, para el ciudadano y ciudadana del futuro y para la humanidad.

Conclusiones

La historia de la disciplina escolar en la segunda mitad del siglo XIX en México es una trama, en la que las y los niños son agentes del orden social. Su presencia se advierte en la familia, la escuela y la sociedad. En estas tres esferas, su posición y voluntad quedan subordinadas al orden moral público, por lo tanto, las y los infantes se volvieron personas sujetas a un orden superior y en la contención ejemplar de su conducta anidaban el honor, la virtud y la autodisciplina.

La escuela moderna se aboca al desarrollo armónico de las tres facultades de las y los educandos: la intelectual, la física y la moral. Por lo tanto, pugna por un régimen disciplinario fundamentado en la sensibilización civilizada del castigo, que privilegie el respeto del cuerpo y aspire a la prevención de la indisciplina y la autorregulación, por medio del cultivo de sentimientos útiles, trascendentales y patrióticos, expuestos en las lecciones de moral práctica. El profesorado, se ocupará en ennoblecer la enseñanza escolar y formar en las y los alumnos saber práctico, salud física, sentimientos buenos y carácter afable.

Bajo los principios de esta pedagogía moderna, el sentido punitivo del castigo, que hace sentir a la infractora o infractor su culpabilidad, a través del dolor es calificado como incivilizado y delito penal. Aplicar el sentido preventivo del castigo será para obtener de la transgresora o transgresor, un sentimiento anticipado de no cometer la falta. Razonar sobre las consecuencias negativas de la desobediencia, alienta el gobierno del espíritu infantil y forma su carácter, y propicia el buen trato en la escuela, la familia y la sociedad.

El fin de la disciplina escolar será el autogobierno de las y los educandos. Aunque quedaba abierto el uso del castigo corporal y sanciones correctivas, como el aislamiento, tareas extraordinarias o la expulsión temporal en casos de desobediencia extrema. La familia y la escuela, se revelan como los agentes facultados para ejercer el castigo y, la sociedad como el espacio que excluye a las y los transgresores de una vida social decorosa y digna.

Referencias

- Ballesteros, F. (1905). *Pedagogía y práctica de la enseñanza*. España.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 893-916.
- Barroso, J. (1895). Algo sobre la disciplina escolar. *Revista El eco pedagógico*, Tomo I, pp. 336-342.
- Chávez, E. (1897). Reglamento interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, 1896. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, Tomo II, pp. 3-16.
- Chávez, E. (1896). Reglamento para el gobierno interior de la Escuela Normal de Profesores. *Revista de la Instrucción pública mexicana*, Tomo I, pp. 402-510.
- Dirección General de Instrucción Primaria. (DGIP) (1905). *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Moral, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética y geometría*. México: Dirección General de Instrucción Primaria.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. El nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Furlán, A., Alcántara, L., González, E. y Trujillo, B. (2005). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En Piña, J. Furlán, A. & Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 631-639), Volumen 2, Colección Investigación Educativa en México. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gagini, C. (1890). Disciplina escolar. *Revista El escolar mexicano*, Tomo II, pp. 105-108.
- González, R. (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Juliá, D. (2001). La cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educacao*, Núm. 1, pp. 9-43. Recuperado el 22 de junio del 2021 de <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hermína, A. (1951). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890-1891*. México: 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*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 1-21. Recuperado el 20 de agosto del 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23141098002>
- Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Ariel.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Zacatecas: Policromía.
- Menéndez, R. (1899). Preceptos disciplinarios. *Revista La enseñanza moderna*, Tomo II, pp. 130-134.
- Meneses, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1921*. México: Porrúa.
- Oviedo, D. (1898). Disciplina escolar. *Revista La Enseñanza*, Tomo II, pp. 40-45.
- Pereda, A., Plá, S. y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords). *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 133- 181). México: ANUIES, COMIE.
- 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*, 1890, p. 95.
- Reyes, O., Ochoa, E. & Luévanos, C. (2014). *Entre normas y travesuras. Niñez y cotidianidad en los preludios del siglo XX*. México: Ed. Prometeo.
- Rodney, Y. & García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista VARONA*, Núm. 59, pp. 41-49. Recuperada el 20 de septiembre del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>
- Roldán, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. D. F., México. Recuperada el 19 de septiembre del 2021 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf

- Samara, M. (1889). El amor a los niños, base de la disciplina escolar. *Revista El escolar mexicano*, Tomo I, pp. 5-8.
- Santini, M. (1906). Lección 6. Impuntualidad en nuestros deberes. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 32.
- Santini, M. (1906). Lección 8. Desobediencia a los padres. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 33.
- Santini, M. (1906). Lección 10. Desobediencia a los maestros. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 34.
- Santini, M. (1907a). Lección 35. Despotismo con los débiles. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 10, p. 32.
- Santini, M. (1907b). Lección 41. El pendenciero. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 11, p. 30.
- Santini, M. (1907b). Lección 43. Prudencia que humilla. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 11, p. 32.
- Santini, M. (1907c). Lección 56. Conducta en la escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 12, p. 34.
- Santini, M. (1907d). Lección 21. La escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 30.
- Santini, M. (1907d). Lección 22. El maestro. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 31.
- Santini, M. (1907d). Lección 23. Los condiscípulos. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 32.
- Santini, M. (1907d). Lección 24. Como conducirnos en la escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 33.
- Santini, M. (1908). Lección 11. Dignidad personal. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 10, p. 30.
- Santini, M. (1911a). Lección 25. La tolerancia. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo V. Núms.1 y 2, p. 30.
- Santini, M. (1911b). Lección 22. La civilización y la caridad. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo V. Núms.3 y 4, p. 30.
- Tanck, D. (2010). El siglo de las luces. En Tanck, D. (Coord.). *Historia mínima de la educación en México* (pp. 67-98). México: El Colegio de México.
- Toro, 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*, Vol. 6, Núm.11, pp. 127-144. Recuperada el 14 de agosto del 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261107>
- Torres, G. (1898). La disciplina escolar. *Revista México Intelectual*, Tomo II, p. 10-14.
- Torres, G. (1899). Disciplina escolar, táctica de la mano. *Revista México Intelectual*, Tomo XXI, p. 188-192).
- Valle, M., Vega, M., Flores, M. & Muñoz, 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*, Núm. 28, pp. 61-68. Recuperado el 22 de agosto del 2021 de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf
- Villalpando, C. (2007). *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencia, 1889-1911*. (Tesis de Maestría). México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.