



HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 1

**Historia de la
educación novohispana
y decimonónica**

TOMO I



María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora



ISBN: 978-607-99647-1-9

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Laura Rangel Bernal y María del Refugio Magallanes Delgado
(2022).

Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX.

En M. G. Cedeño Peguero (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica, tomo 1* (pp. 25-50) [colección Historia de la educación en México, vol. 1]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

ASPECTOS DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EN ZACATECAS: DISCIPLINA,
CASTIGO CORPORAL Y CASTIGO
RAZONADO EN EL SIGLO XIX

Laura Rangel Bernal
María del Refugio Magallanes Delgado

Diversos estudios realizados en Latinoamérica demuestran que la violencia, como fenómeno que incide negativamente en las interacciones cotidianas, acompañó al establecimiento de la escuela primaria como institución moderna (Rodney y García, 2014), pues fue parte de los métodos punitivos mediante los cuales se buscaba disciplinar al alumnado e integrarlo a la cultura escolar (Roldán, 2011; Valle, Flores, Vega y Muñoz, 2014). Si bien no ha sido sino hasta fechas recientes que la violencia escolar se ha definido como un problema, hacer una historia de la disciplina y del castigo en la escuela permite conocer las transformaciones de este fenómeno, de su regulación, así como de los discursos que llegaron a legitimarlo.

En este capítulo se describe el maltrato corporal infantil infligido por las autoridades educativas en el salón de clases y se analiza su uso como medida disciplinaria. Asimismo se examinan las acciones que se tomaron para regular este tipo de castigo a partir de la evidencia de casos en los que se hizo uso excesivo de la fuerza y se afectó gravemente la integridad de algunos alumnos. Con base en lo anterior se describe el proceso que condujo a la regulación y posterior eliminación del castigo corporal en la legislación edu-

cativa de Zacatecas y se explica cómo dicha eliminación propició el surgimiento de una nueva concepción de disciplina escolar que buscó promover la autorregulación de la conducta.

Por otra parte se analiza el discurso legitimador del castigo como parte de lo que se denominó la *enseñanza del buen trato*, a través de las lecciones de moral práctica que se convirtieron en el medio para enseñar las virtudes cívicas a la población infantil que acudía a las escuelas de primeras letras de Zacatecas, en la segunda mitad del siglo XIX y primera década del siglo XX. Frente a casos de indisciplina, el castigo aparece como el mecanismo que restablece el control y la autoridad del adulto. La familia y la escuela se revelan como los agentes facultados para ejercer el castigo a fin de moldear las conductas infantiles, mientras que la sociedad excluye a quienes transgreden las normas de una vida social decorosa y digna.

En el caso de Zacatecas, el uso de la palmeta para imponer castigo y las lecciones de moral práctica revelan las razones por las cuales las y los infantes debían ser castigados en la escuela. El discurso legitimador de la escuela sostenía que su función era permitir la evolución del alumno desde su condición de hijo a la de ciudadano, para ello contaba con un modelo preciso de ciudadanía que orientaba su acción. Por lo tanto, el método disciplinario, consistente en otorgar premios y castigos, se concibió como el medio para obtener progresos en la enseñanza y la conducta infantil. La disciplina escolar se convirtió en un dispositivo para que la niña y el niño adquirieran el pleno dominio de sí, esto es, el control de su natural espontaneidad.

EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Las investigaciones sobre la violencia escolar en México afirman que esta ha existido siempre como hecho social, pero su invención como problema social, educativo y político es reciente. Indagar la violencia en la escuela desde la historia de los castigos revela discursos y frases que legitimaron por largo tiempo el uso de la fuerza

física para corregir la conducta infantil. Si bien hubo algunas voces que cuestionaron su utilidad y señalaron sus efectos negativos, no existía entre las autoridades virreinales ni entre la población en general “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 surge a finales del siglo XVIII, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos corporales y la enseñanza con amor. Cabe hacer notar que las primeras manifestaciones de oposición a este tipo de medidas disciplinarias coexistieron con la autorización de padres y tutores para que en la escuela se infligiera el daño físico, pues este se veía como un mal necesario para lograr que sus hijas e hijos aprendieran a escribir (González, 2011). De ello se infiere que, además de entenderse como una forma de moldear la conducta social de los menores, el castigo corporal estaba ligado a las prácticas de enseñanza.

La reflexión sobre la conceptualización y la interpretación sobre la violencia escolar data de los años noventa del siglo XX. En los estados del conocimiento, cuya publicación fue coordinada 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. Se observó que, 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.

Al desplazarse este conjunto de conductas, consideradas 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. 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 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, lo que los une, pues está presente en ambos, es el castigo (Pereda, Plá y Osorio, 2005). Este último es entendido en el contexto educativo como “una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares” (Valle *et al.*, 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). Para el caso del siglo XIX, la respuesta fue el método disciplinario.¹ El modelo pedagógico de las escuelas lancasterianas introdujo el método de la disciplina mediante 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 frenaron 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

¹ En contraste, en el siglo XXI la respuesta es el reforzamiento de la seguridad de la comunidad educativa. Estos cambios nos permiten dar cuenta de las transformaciones que se han dado en los sistemas disciplinarios escolares a lo largo de la historia de esta institución.

“los golpes tienen una dignidad filosófica”, pues se sabe que “Aristóteles recomendaba el buen uso de los azotes en la formación del carácter” (González, 2011, p. 74). El peso de esta consigna filosófica en el proceso pedagógico lleva a creer que fue difícil desecharla en la familia y la escuela.

Por otra parte, 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 el que la población infantil es representada por el sector adulto “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” (Reyes, Ochoa y Luévanos, 2014, p. 8); ideales que se alcanzan si se disciplina a las y los estudiantes.

En el centro de la historia escolar se encuentran los niños y niñas, por lo tanto debe analizarse la edad en que se convierten en sujetos de la educación, los propósitos de esta, de su enseñanza, y de la disciplina, entre otros aspectos ayacentes. La importancia de estos tópicos radica en que muestran los procesos de escolarización, y con ellos se abren las interpretaciones singulares sobre la naturaleza biológica y social de las y los infantes (Reyes, Ochoa y Luévanos, 2014).

CASTIGO Y DISCIPLINA ESCOLAR

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 los menores interiorizar las normas sociales y modelar su conducta. En las escuelas se emplazaba a los niños y niñas en espacios bien delimitados y especializados; se cumplían tiempos y ritmos secuenciados para estudiar, jugar y rezar; las y los infantes estaban 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, Ochoa y Luévanos, 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 del alumnado “un sujeto, es decir, una persona sujeta [sic] 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 estudiante indisciplinado tenía que sentir vergüenza de sus acciones y aceptar el castigo impuesto, es decir, 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 educativo.

La naturaleza de las sanciones impuestas podía variar dependiendo del nivel educativo, de la legislación vigente, de las normativas de cada institución, e incluso del albedrío de cada preceptor o preceptora. Para su clasificación, los castigos tradicionales se pueden dividir en tres grupos: los corporales, los de privación de la libertad y los llamados *deshonrosos*, pues implicaban alguna forma de humillación pública (Roldán, 2011).

Los castigos corporales comprendían una amplia variedad de acciones y prácticas dirigidas a infligir dolor o daño físico sobre alguna persona. Durante el siglo XIX el profesorado tuvo a su disposición diferentes instrumentos con ayuda de los cuales podía propinar este tipo de castigos; entre ellos se encontraban “la vara, la disciplina (especie de látigo para azotar), el cepo, la corma, la palmeta, el taragallo” (Roldán, 2011, p. 2). La descripción de la palmeta que hizo un exestudiante que fue golpeado con ella (véase

Toro, 2008, pp. 139 y 140) deja en claro la finalidad con la que estos instrumentos fueron creados: causar dolor de manera inmediata. Su función primordial fue la de imponer y reforzar la disciplina escolar a través de la violencia física.

En adición al uso de instrumentos, se podía infligir dolor con la mano a modo de reprimenda, por ejemplo, a través de pellizcos o jalones de orejas. También se recurría a castigos que implicaban permanecer en una posición incómoda y cansada por largos periodos, como hincarse en el suelo, con los brazos abiertos y sostener libros pesados en las manos (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1835, citado en Valle *et al.*, 2014, p. 65).

Para los castigos en que se privaba a alguien de su libertad era necesario contar con instalaciones especiales como podían ser muebles contruidos con tal propósito o con un calabozo, que era un cuarto pequeño, oscuro, usualmente sin otra abertura más que la puerta por la que ingresaba la persona castigada, quien permanecería allí por espacios variables de tiempo que podían extenderse a días, privándosele en ese periodo de cualquier compañía, e incluso de la alimentación (Toro, 2008).

Cabe decir que no todas las escuelas contaban con estas instalaciones, por lo que no en todas se podían aplicar este tipo de castigos. En el caso de los documentos revisados no se encontró registro del uso del encierro como medida disciplinaria en el nivel de la instrucción primaria, pero sí se aplicaban sanciones mediante las cuales se retenía al alumnado que había cometido alguna falta, por lo que podía permanecer a horas extraordinarias en los planteles (Pedrosa, 1889).

En cuanto a los castigos que involucraban la humillación pública, parece ser que estos surgieron como una alternativa al uso del castigo corporal. En las escuelas Lancasterianas se implementaron junto con un sistema de premios mediante los cuales se buscaba incentivar al alumnado y recompensar a los más destacados en el estudio (Larroyo, 1947). Estas penalidades solían consistir en separar a los infractores del resto del grupo y hacer uso de diferentes

elementos para exponerlos ante sus pares, como podía ser colocarles orejas de burro sobre la cabeza o letreros —ya fuera colgando del cuello o del pecho— en los que se anotaba la causa del castigo. Dicha causa solía ser una cualidad contraria a las normas del buen comportamiento escolar, como por ejemplo ser “hablador, desaseado, enredoso, mentiroso, pleitista, etc.” (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1835, citado en Valle *et al.*, 2014, p. 65).

Según Toro (2008), aplicar castigos dentro de las aulas, a la vista del alumnado, implicaba un despliegue *performativo*, particularmente en el caso de los castigos corporales que se aplicaban con ayuda de algún instrumento o herramienta. Por esta razón, el autor califica a la sanción física como un espectáculo que servía, no para divertir, sino para reforzar la disciplina escolar y, con ella, las concepciones prevalentes de educación, moralidad y ciudadanía:

...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 y 129].

Por último, cabe reflexionar sobre los efectos que pudieron haber tenido este tipo de castigos en el desarrollo emocional del alumnado, pues se entiende que todas estas sanciones pudieron haber tenido algún efecto psicológico; además no se descarta que, en adición al castigo escolar, en el ámbito familiar y social los menores también pudieran haber sido objeto de este tipo de penalidades de manera cotidiana.

REGULACIÓN Y PROHIBICIÓN DEL CASTIGO CORPORAL

Hacer una historia del castigo corporal implica también historiar las formas en que las autoridades en materia educativa intervinieron para regularlo. En el caso de Zacatecas, ya aparece este tema en el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de 1831, que

constituye el primer intento por regular la administración de los establecimientos educativos una vez consumada la Independencia. En dicho documento se asienta la prohibición del castigo mediante azotes, “bajo la pena, al que lo impusiera, de ser privado de su destino” (Plan General de Enseñanza de Pública para el Estado de Zacatecas de 1831, en Pedrosa, 1889, p. 20), lo cual significaba que quien actuara en contra de esta ley sería retirado de su cargo. Estas medidas indican que quienes participaron en la elaboración de este plan reconocieron la aplicación de castigos corporales severos dentro de las escuelas como un problema educativo y que se actuó de manera directa para tratar de prevenirlo.

La prohibición de los azotes marca un primer paso hacia la erradicación del castigo corporal en el entorno educativo. Aunado a ello, en ese periodo la severidad de las penas decreció y llegaron a reducirse a “ciertas privaciones, o a correcciones que no ofendieran el pudor o la decencia que debe inspirarse a quienes educan para conocer la dignidad del hombre y ser libres” (Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas de 1831, en Pedrosa, 1889, p. 20). Como puede verse, en estos planteamientos permean los ideales de la dignidad humana y la libertad individual, los cuales formaron parte del discurso ilustrado liberal que adoptaron las autoridades locales durante el siglo XIX.

En Argentina se dio un proceso similar que por sus características puede servir como referente para explicar lo que sucedió en el caso de Zacatecas. De acuerdo con Lionetti (2015), la reducción de la severidad de los castigos físicos implicó una humanización de las medidas disciplinarias que fue al parejo de la adopción de la pedagogía moderna y la difusión de la mentalidad ilustrada, proceso que dio como resultado el surgimiento de una sensibilidad “civilizada”. En este contexto, la construcción de un sujeto civilizado a través de la escolarización tuvo, como objetivo paralelo, la construcción del ciudadano moderno que, al estar dotado de razón, podía ejercer su autonomía y, en consecuencia, regular su propia conducta sin que fuera necesario el uso de la fuerza física como medida coercitiva (Wagner, 2017). Con base en estos planteamientos, quienes adop-

taron esta nueva sensibilidad repudiaron la brutalidad de las penas corporales por considerarlas excesivas y contrarias al “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, 2015, p. 4).

Acorde con su formación política e ideológica, algunos liberales destacados en Zacatecas se pronunciaron públicamente en contra del castigo corporal y propugnaron por su erradicación. Como ejemplo resalta el caso de Trinidad García de la Cadena, quien fue gobernador del estado y que, en la alocución que pronunció en una ceremonia de distribución de premios de una escuela particular, se expresó fuertemente en contra del uso de la violencia física como parte de los métodos disciplinarios y de enseñanza:

Se acabó ya aquel tiempo de bárbara dominación; pasó aquella luctuosa época de negra esclavitud en que el uso de los tormentos y vapulaciones penetró hasta las escuelas con gran escándalo de la humanidad entera; han pasado, por fortuna, aquellos sangrientos sacrificios que hacían tan odiosa la enseñanza, impidiendo el completo desarrollo de la inteligencia. “La letra con sangre entra” dijeron los conquistadores; ¡atroz sacrilegio! ¡Blasfemia horrible! [Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 20/II/1868, p. 4].

Destaca en este fragmento la contraposición que se hace entre el uso de los castigos corporales y las nuevas formas de enseñanza. A los primeros los relaciona con una época pasada, oscura y de retraso, refiriéndose, claramente, a la dominación española. A las segundas las vincula con el progreso, la civilización, el desarrollo de la inteligencia y el raciocinio. La eliminación de estas formas de castigo y la adopción de nuevas maneras no violentas de relacionarse con el alumnado representan el salto que había de darse para superar aquella etapa nefasta. Al mismo tiempo, el paso hacia la pedagogía moderna y las formas novedosas de concebir la disciplina se conectan con el modelo de ciudadanía que se buscaba formar mediante la instrucción, así como con la defensa de la libertad individual, dado que esta última no puede ejercerse en contextos opresivos y violentos. Se entiende que, en esta concepción de lo

que significa ser ciudadano, las personas no actúan como esclavas bajo la constante amenaza de recibir un castigo a manos del amo déspota, sino como personas autónomas que operan con plena libertad, por la convicción de los principios morales y cívicos que han aprendido en la escuela.

En el cierre de su discurso, García de la Cadena increpa a quienes no comprendían aún que para instruir a la juventud no era necesario el uso del látigo, pues en los nuevos establecimientos se formaban “hombres libres y honrados ciudadanos, sin que para ello sea preciso emplear otros medios que la persuasión, el estímulo y una prudente tolerancia”, lo cual habla de su convencimiento de que el uso excesivo de la violencia ya no tenía lugar en un espacio como la escuela ni podía seguirse usando como método disciplinario si lo que se buscaba era formar ciudadanos que operaran con libertad y autonomía en el régimen republicano.

Si bien desde el Plan de 1831 se habían puesto límites al castigo corporal aplicado al alumnado, una vez que se prohibieron los azotes se siguieron permitiendo otras formas de este tipo de castigo, como fue el uso de la palmeta. Respecto a las consecuencias que pudo tener el uso de este instrumento sobre la integridad física de los menores resaltan los casos de dos niños que fueron presentados por la Comisión de Escuelas ante la Asamblea Municipal en marzo de 1868. En el informe se dio a conocer que el niño Ricardo Villalpando, quien asistía a la Escuela Municipal número 1 de la ciudad de Zacatecas, fue castigado duramente en el año de 1865. En ese entonces, la mencionada escuela estaba a cargo del preceptor Hilario Ávila, quien permitía que sus ayudantes y celadores utilizaran la palmeta para reprender al alumnado ante alguna falta cometida. El incidente ocurrió cuando uno de los celadores dio al niño, no en la mano como se acostumbraba, sino en la parte interna del codo, ocasionando con ello la desarticulación de los huesos húmero y cúbito del brazo derecho. Según se reportó, en la fecha en que fue presentado el informe el niño Villalpando ya se había recuperado plenamente.

El segundo caso aconteció en la Escuela Municipal número 3, también de la citada ciudad, donde el preceptor José María Bocanegra, quien dirigía dicha escuela, propinó un duro castigo al niño Marciano Pérez. Al dirigirse la comisión con el padre del niño para aclarar el asunto, este informó que era cierto que su hijo había sido castigado hacía unos nueve meses, lo que le ocasionó una inflamación en la mano, y que, al quejarse con el preceptor, se enteró de que su hijo había sufrido tal castigo pues, al reprenderlo por una falta, no respondió como debía y, en cambio, se reía “con tenacidad”. El profesor, creyendo que el niño se burlaba, le aplicó el castigo con la palmeta, sin embargo, esto no hizo que dejara de reírse. Ante esta explicación, el padre excusó la severidad de la reacción del preceptor, e incluso señaló que no fue culpa de este último, sino suya, “por no advertir con tiempo que su hijo padece una afección en el corazón, que cuando sentía alguna emoción, le ocasionaba esa risa prolongada”. Agregó que, “restablecido el niño, ha continuado en la misma escuela muy considerado por el C. Bocanegra” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 5/III/1868, p. 3).

A pesar de que en este último caso se pudiera haber justificado el uso de la fuerza como medida disciplinaria por una omisión del padre, la Comisión de Escuelas no reparó en este detalle y presentó a la Asamblea Municipal una propuesta para su prohibición definitiva, la cual fue aprobada junto con el acuerdo de que los profesores presentaran un proyecto de castigos que cumpliera con la condición de no incurrir en ningún tipo de castigo físico (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 5/III/1868, p. 3).

En los discursos revisados se encuentran indicios de que la prohibición del castigo corporal, a partir de estas resoluciones, devino en cambios perceptibles en el espacio escolar, e inclusive se habla de que tuvo efectos positivos en el aprendizaje, pues coadyuvó a que se propagara esta nueva concepción de disciplina y con ello se modificó el trato hacia el alumnado. Lo anterior se vincula con la introducción de las ideas pedagógicas modernas que trajeron

consigo nuevas concepciones sobre lo que debía ser la escuela y la enseñanza, además de que implicó un cambio en la definición de las cualidades que debía tener quien se dedicara a enseñar. Estas cualidades se fueron delineando de tal manera que rayaban en virtudes, pues se empezó a concebir al profesorado como figuras ya fuera maternas o paternas; como guías de la juventud que, mediante el amor, conducirían al alumnado por el sendero del conocimiento y la civilización. Ello puede apreciarse en el siguiente fragmento en el que se repite el recurso retórico de comparar lo que ocurría en el pasado con los cambios percibidos en el presente:

Felizmente para nosotros, pasaron ya esos tiempos en que la escuela era para los niños lo que la inquisición para los hombres: un objeto de odio y de terror. El hombre temblaba a la vista terrible del tribunal, y al joven le costaban lágrimas y amargura llegar al odioso establecimiento, porque allí al lado del preceptor, torvo y huraño, se veían la disciplina, el látigo, la palmeta [...] Hoy el niño que va a los establecimientos de educación, se encuentra todo lo contrario: cariño, protección, simpatías; ve en su preceptor un sacerdote que lo inicia en los misterios de la ciencia y le abre las puertas del porvenir; un amigo que le instruye y lo dirige por la senda de la vida, y una mano paternal, no la que acicala la palmeta, sino la que cultiva en su alma las flores de la inteligencia [Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2/II/1876, p. 3].

Para cerrar este apartado, puede decirse que la eliminación del castigo corporal marcó una transición hacia formas menos violentas de ejercer la disciplina escolar. A partir de ello se buscó implementar medidas tendientes a reforzar la dedicación al estudio y la capacidad de autorregulación. Entre dichas medidas se estableció la retención en la escuela una vez concluida la jornada, así como la asignación de trabajo adicional para reforzar lo visto en clase (Pedrosa, 1889). Este cambio concuerda con lo que señala Jesús Márquez (2016) respecto al propósito de los sistemas escolares que se conformaron bajo la lógica ilustrada liberal en el siglo XIX y albores del XX. Según este autor dicha lógica consistió en “proveer y fomentar los

saberes necesarios para que los individuos se comportaran como criaturas ‘dueñas de sí mismas’ (rationales) en las esferas pública y privada” (p. 49). Este propósito estuvo estrechamente relacionado con el modelo de ciudadano que prevaleció en la época y con la idea de la libertad como condición para ejercer los derechos y asumir las responsabilidades cívicas. En este proceso, “la administración social de la libertad individual (“gobierno del alma”) modificó las sensibilidades y los comportamientos humanos anteriores y [...] conllevó al fortalecimiento de la libertad en tanto práctica individual colectiva de participación política” (Márquez, 2016, p. 49).

Cabe decir que la transición de la que se habla aquí no fue lineal ni unívoca,² ya que se pueden encontrar algunos elementos de la justificación de las penas corporales en la enseñanza de la denominada *moral práctica*, las cuales se implementaron una vez que se estableció el principio de laicidad educativa en la legislación educativa local.

LA DISCIPLINA Y EL CASTIGO RAZONADO EN LAS LECCIONES DE MORAL PRÁCTICA

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, la enseñanza de la moral laica tuvo sus raíces en la adaptación de las lecciones de moral de los franceses Bounet y Barrau. La obra de Barrau se denomina *Livre de Morale Pratique*.³

² Lionnetti (2015) describe un proceso similar para el caso de las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en este mismo periodo que, como se mencionó anteriormente, sirve como referente para explicar lo que ocurrió en el caso de Zacatecas.

³ Este libro se tradujo al castellano en 1876 por el licenciado Jesús González y con la autorización del Arzobispado de Guadalajara y León (España). El título completo es Libro de Moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias. En México, este libro formó parte de la biblioteca católica porque no oponía a la doctrina católica y la sana moral (Barrau, 1876).

Este texto está compuesto de tres partes que refieren los deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con los demás hombres. La primera es muy corta, la segunda se pronuncia por valores de autorregulación, como son la elección de compañías, la instrucción, el estudio, la modestia, la sencillez, la sobriedad, la moderación de los deseos, la paciencia, la perseverancia, el trabajo, entre otros. La tercera parte hace alusión a la justicia, la probidad, la fidelidad, la sinceridad, el agradecimiento, la bondad, la indulgencia, la clemencia, la caridad, la generosidad, los deberes para con la patria y varios más (Barrau, 1876).

En Zacatecas, el profesor Manuel Santini elaboró cuatro libros de texto que incidirían en la enseñanza moral que se impartía en las escuelas oficiales del estado: *Tratados de moral práctica* desde 1888 (Magallanes, 2016), textos que se publicaron de forma fragmentada en los años del siglo XX en el periódico 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 cuestionario. En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones y comportamiento que mostraba un niño en su casa, la escuela y la calle frente a sus padres, profesores, condiscípulos y extraños. La parte expositiva de la lección cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y la conducta deseada. En la segunda parte, 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 correcto 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 crea-

tiva. 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 alejarse de la desobediencia y del castigo.

Las lecciones 21, 22, 23, 24 y 25 de *Moral práctica* de segundo grado describen la escuela, el maestro y las maneras de conducirse en la institución. Se dice que:

La escuela no tiene por único objeto ilustrar la inteligencia, ahí se aprende la manera de vivir felices. El maestro se empeña en que los alumnos amen el trabajo, se instruyan, adquieran conocimientos útiles y desarrollen buenos sentimientos [...]. El profesor tiene mucho cariño a los aplicados y siente tristeza por alumnos desaplicados y tontos [...] Es una obligación del discípulo obedecer al profesor, puesto que todo lo que manda este es para bien de aquél [Boletín de Instrucción primaria, VI/1907, p. 5].

La manera de vivir feliz tenía como base un profesor capaz de enseñar, amar y sufrir, y por un estudiante subordinado por el agente y el fin educativo, su bien.

En consecuencia, 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 [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 4].

Amar, proteger y defender son componentes esenciales para los procesos de empatía y convivencia, pero, sobre todo, para que 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, que fueron las siguientes:

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 [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 5].

Se hablaba de cómo 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 [Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 6].

En este contexto normativo estaba presente el castigo. En la lección 6 de primer grado, referente a la impuntualidad, 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 (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 4).

En la lección 8 de este mismo grado escolar, Emilio fue caracterizado en el relato como un niño tonto con su mamá, es decir, desobediente. Para castigar a Emilio, el padre de este infante lo

condujo a casa de un hombre gruñón quien los haría trabajar y no le concedería ningún gusto por un periodo de quince días (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 5). Si bien el castigo no era corporal, el padre y la madre asumen que el trabajo y las privaciones favorecen el retorno de la obediencia.

Pero lo más desalentador para el profesor 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, en consecuencia, nunca fue a los paseos escolares, se le separó de sus condiscípulos y se le proporcionaron los útiles más viejos (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 6). Estas formas de castigo se inclinan a la humillación del desobediente con el propósito de que sienta vergüenza y en lo sucesivo muestre un buen comportamiento.

En algunos casos, la indisciplina también se observaba en el patio escolar. La lección 35, el comportamiento díscolo, ilustra las agresiones que sufrieron varios niños que jugaban canicas. El agresor fue un alumno de catorce años y las víctimas, niños que oscilan entre los seis y los 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 (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 8).

Para el profesor, la presencia de un niño díscolo era peligrosa, en la medida en que su mal comportamiento poseía manifestaciones de violencia, diríamos hoy, psicológica y física, que daña la integridad de otra persona, pero, sobre todo, el adulto mal encarado es la imagen de lo que será ese infante en el futuro inmediato.

En la lección 41, el pendenciero, el profesor ofrece a sus estudiantes el relato de Alfredo, niño que presume a todos sus

compañeros de grupo, 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 a diario le imponía castigos. Al parecer esta situación se alteró con la llega de otro niño al aula. Alfredo golpeó a Gonzalo, estudiante de reciente 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 (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 10).

Alfredo es descrito como un niño que demuestra su valentía en el grupo a través de la violencia física y como un infante que, a pesar de que es castigado por su profesor, no ha transformado su comportamiento. 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. También se advierte que, frente a la justificación de Gonzalo, el profesor promueve la expulsión.

El relato de la lección 43 versa sobre el maltrato que ejercen en el aula dos niños, etiquetados por su profesor como muy traviesos. Al parecer estos niños reproducen una rutina para molestar a sus compañeros diariamente. Los agresores se levantan de su lugar, seleccionan a la víctima y mueven el brazo de la víctima cuando está escribiendo, 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 (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 11). En las travesuras descritas subyacen formas de lo que se entiende hoy como micro-

violencia 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 58 de primer grado escolar describe la conducta deseada en la escuela. Se compara al niño virtuoso, es decir, el que es aplicado y obediente con el profesor, con el niño desobediente, díscolo y perezoso. En términos generales, el niño, para hacerse amado por todos los demás, debía ser activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico. Todas esas cualidades se practicaban a diario y formaban un capital en el que se cimenta la felicidad de toda su vida. Un niño virtuoso nunca recibe castigos, llega a sentir cariño por su maestro, aprecia lo provechoso e interesante que es aprender, conservar en buen estado sus útiles, y descubre que la escuela está llena de primores. Pero el niño indisciplinado huye de la escuela porque para él la hora de la clase es un martirio y su profesor le inflige castigos por no ser obediente (Boletín de Instrucción primaria, IX/1906, p. 12).

La lección 11 de segundo grado refiere tres premisas: que el niño desaplicado y desobediente merece castigo, el castigo avergüenza y la persona que es avergonzada pierde su dignidad. Separar a un niño de la clase o amonestarlo durante la clase son acciones que humillan y atentan contra la dignidad, pero pueden propiciar vergüenza en el infractor y cambios de conducta. Aunque también puede suceder que los niños dejen de experimentar vergüenza y, por consiguiente, nunca modifiquen su conducta (Boletín de Instrucción primaria, VII/1907, p. 9). Estas disertaciones ubican al castigo como una acción necesaria para frenar la desobediencia y el vehículo para la recuperación de la dignidad, el bien máspreciado de una persona.

En la lección 22 de cuarto año, con la intención de enseñar lo que era ser civilizado y la caridad, 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 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 los semejantes se sentía en la familia; que los padres buenos se preocupaban por el bien de sus hijos y que el medio para lograrlo era el castigo. Pero una cosa era el castigo salvaje y otra el castigo razonado. En el primero 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 los hijos no tenían comportamientos inclinados hacia el bien y dejaban de ser dignos y laboriosos. Educar con base en el miedo había terminado, educar con base en la razón era muestra de un progreso en la civilidad (Boletín de Instrucción primaria, III y IV/1907, p. 14).

Si bien es importante la transición en el discurso legitimador de la violencia, esta existía en el hogar, y facultaba a los padres 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 una compañera o compañero que padece una discapacidad física y cognitiva, esto es, cojera o encorvamiento, o no puede resolver un problema y responde 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 peleones con el profesor (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). 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” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). 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” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12). Los adultos son intolerantes de manera consciente, por ello son dignos de crítica y castigo. El culpable “merece el castigo y cuando se castiga al culpable, el castigo sirve de escarmiento a los malos” (Boletín de Instrucción primaria, I y II/1911, p. 12).

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 para aprender a discernir entre obrar bien y 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 el 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 del futuro y la humanidad del presente.

CONCLUSIONES

Desde sus orígenes la escuela se constituyó como una institución disciplinaria. Las formas a través de las cuales se ejerce la disciplina en ella y las finalidades que motivan dicho ejercicio han cambiado en función de la variabilidad de las circunstancias históricas, sobre todo en lo que respecta a los contextos sociales que determinan a los programas políticos. En el México independiente, a partir de la expansión del método lancasteriano, el sistema disciplinario escolar se compuso de dos elementos centrales: los premios y los castigos. La premiación era excepcional y se dejaba para las ceremonias públicas al término del ciclo; en cambio el castigo era una

práctica cotidiana que incluía a todos los actores educativos y tenía la función explícita de garantizar el buen gobierno escolar.

Según lo demuestra la lectura de las fuentes históricas, a lo largo del siglo XIX la aplicación de castigos en las escuelas de primeras letras implicó formas de lo que hoy en día entendemos como violencia escolar. En el estado de Zacatecas la principal forma de violencia de la que se tiene registro fue la física ejercida por las figuras de autoridad (preceptores, ayudantes y celadores) hacia el alumnado. Esto concuerda con lo que se expone en otros estudios a nivel nacional e internacional, pues se sabe que los castigos corporales, para los cuales se pudo hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos, estuvieron naturalizados en el siglo XIX como parte de una concepción de disciplina escolar de fuerte arraigo.

Dicha concepción comenzó a cambiar toda vez que manifestaciones de violencia, que actualmente entendemos como maltrato infantil, fueron reconocidas como un problema por autoridades locales e instancias educativas, desde las primeras décadas del siglo XIX. Con base en ello se realizaron acciones concretas como la expedición de leyes y reglamentos que buscaron, primero, regular y, posteriormente, prohibir el castigo corporal.

Con la impartición de las lecciones de moral práctica en las escuelas primarias, la lógica disciplinaria cambió. Ya no era mediante el golpe o la amenaza de agresión física que el alumnado cambiaría sus conductas, sino mediante la acción moralizante. Para ello se presentaban en clase casos prácticos a través de narraciones breves. Dichos casos eran ficticios, pero cercanos a la realidad, y promovían la reflexión sobre las moralejas que derivaban de su desenlace. Esta lógica está presente en la estructura de las lecciones: en ellas se habla de cómo se quebranta alguna norma escolar o social, las consecuencias de dicha conducta, especificando a quiénes afecta y cómo; además se mencionan los valores o virtudes que se deben cultivar para combatir las conductas contrarias al orden y la moralidad que la escuela buscaba difundir. Mediante esta explicación

detallada de situaciones problemáticas se buscaba propiciar que el alumnado aplicara su discernimiento y tomara decisiones respecto a su propio comportamiento. En este contexto, el castigo razonado se presentó como una alternativa al castigo corporal que, para la segunda mitad del siglo XIX, llegó a ser descrito como salvaje, antipedagógico y, en todo sentido, contrario al espíritu civilizatorio que se atribuyó a la instrucción pública.

De ello se concluye que la eliminación del castigo corporal marcó una transición hacia una nueva concepción de disciplina escolar sustentada en las ideas pedagógicas modernas, en el discurso ilustrado liberal y en la evidencia empírica de casos en los que la excesiva severidad de los castigos llegó a producir afectaciones graves al alumnado. Esta transición no fue lineal, pues aún en las lecciones de moral práctica, que se impartieron hasta la primera década del siglo XX, se pueden encontrar algunos remanentes del discurso legitimador del castigo.

Cabe recalcar que la modernización de este último obedeció a la creencia de que los niños y niñas, al ingresar a instituciones educativas, entraban a un proceso de autorregulación de la conducta, y que sería mediante recursos que eran producto de la cultura ilustrada, como fueron los manuales de urbanidad y moralidad, que se lograría este propósito. Aun así, quedó latente el uso del castigo corporal para quienes fueran muy reticentes al acatamiento de las normas escolares. Asimismo se entiende que este tipo de penalidades permanecieron vigentes dentro del contexto familiar, donde aún no intervenía la ley para erradicarlo, por lo que es necesario recordar que la posibilidad de que los menores fueran objeto de violencia, en sus diferentes modalidades, no se reducía al entorno escolar, sino que se extendía al contexto social más amplio.

Por último, la denuncia del castigo corporal, que se sustentó en la evidencia de casos en que hubo un excesivo uso de la fuerza por parte de las autoridades escolares, lo convirtió en un asunto público y esto permitió que se discutiera sobre sus efectos negativos ante las principales instancias municipales. Este hecho, aunado a la in-

roducción de la pedagogía moderna y la diseminación del discurso ilustrado liberal, se dio a la par de una reconfiguración de la idea de infancia: el niño y la niña pasaron de ser criaturas cuya conducta debía ser vigilada y moldeada por medio de medidas disciplinarias correctivas, particularmente aquellas que provocaran dolor físico, a ser individuos, ciudadanos en potencia, capaces de autorregularse y de ejercer un autogobierno. Estas transformaciones dan cuenta del proceso de construcción de una cultura escolar moderna, sobre todo a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

REFERENCIAS

- Barrau, H. (1876). *Libro de moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias*. León: Imprenta de García Moyedo.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A., Alcántara, L., González, E., y Trujillo, B. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. Investigación Educativa en México (vol. 2, pp. 631-639). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México* (8a. ed.). México: Porrúa.
- 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*, 19(2), 1-21.
- 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.
- Márquez, J. (2016). La escuela moderna y los orígenes de la formación cívica y moral en México, 1790-1835. *Letras Históricas*, (15), 43-71.
- Pereda, A., Plá, S., y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 133-181). México: ANUIES-COMIE.
- Reyes, O., Ochoa, E., y Luévanos, C. (2014). *Entre normas y travesuras. Niñez y cotidianidad en los preludios del siglo XX*. México: Ed. Prometeo.
- Rodney, Y., y García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, (59), 41-49.

- 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*. México, D. F. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- 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*, 6(11), 127-144.
- Valle, M. A., Vega, M. G., Flores, M. E., y 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*, (28), 61-68.
- Wagner, P. (2017). Progreso y modernidad: el problema con la autonomía. *Sociología Histórica*, (7), 95-120.

Referencias hemerográficas

Boletín de Instrucción primaria.

Periódico Oficial del Estado.