

Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a  
menores como parte de las prácticas educativas.  
Querétaro (1950-1960)

Making the Wedge Tight. Punishments and  
rewards for minors as part of educational practices.  
Querétaro (1950-1960)

José Alfredo Silva Acosta\*  
Oliva Solís Hernández\*\*

\* *Universidad Autónoma de Querétaro (México). Es egresado de la licenciatura en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS-UAQ). Entre sus publicaciones recientes está el artículo “La batalla cultural, posiciones conservadoras y progresistas sobre la transgresión del cuerpo por parte de las mujeres; Querétaro (1950-1959)” (2022). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación; historia de las infancias; historia de las especies animales e historia de las mujeres con perspectiva de género. Correo electrónico: [josealfredosilva@hotmail.com](mailto:josealfredosilva@hotmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-4600-3608>*

\*\* *Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Es Licenciada y Maestra en Filosofía (UAQ), Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tecnológico de Monterrey, Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctora en Género (UCES) Argentina. Cuenta con los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres, historia de la prensa, historia de la vida cotidiana e historia en Querétaro. Su publicación más reciente es el artículo “La escuela y sus emociones en la memoria de Jesús Solís de la Torre (1947-1958)” en Anuario Mexicano de Historia de la Educación. Correo electrónico: [osolish2@hotmail.com](mailto:osolish2@hotmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-3402-4735>*

177

---

#### Historial editorial

Recibido: 18-septiembre-2023

Aceptado: 09-diciembre -2023

Publicado: 31-enero-2024

---



---

**Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a menores como parte de las prácticas educativas. Querétaro (1950-1960)**

### Resumen

El objetivo del trabajo es documentar la existencia de un modelo de castigo-recompensa en las prácticas educativas hacia menores, en Querétaro, región centro-bajío del país, durante la década de 1950; considerada una etapa de transición a la Modernidad, en un entorno sociocultural dominado por las instituciones conservadoras. Las investigaciones previas muestran la existencia de castigos físicos y psicológicos en las aulas, aceptados por la sociedad, donde las y los menores no lo consideraban como violencia, sino quehacer docente. Los trabajos académicos se centraron en exhibir la crueldad de los castigos físicos y el papel de la docencia al ejercer relaciones de poder y dominación, pero sin prestar atención a las infancias ni a las dinámicas en las que, el correctivo es parte de una cotidianeidad en la que también abundan estímulos basados en la recompensa. Para dar muestra de ello, se desarrolló una investigación bajo el enfoque de la Historia Social y Cultural, usando fuentes oficiales y referencias como: fotografías, anuncios publicitarios, historietas o novelas, a través de las cuales se evidencian algunos de los estímulos y satisfactores que las familias, muchas veces mediante un fuerte sacrificio económico, daban a sus hijas e hijos para poder ir a la escuela. Entre las conclusiones destaca que, lo que antes se consideraban prácticas comunes, al paso del tiempo ya no lo son; y lo que era impensable, con el progresismo, ahora es la norma. El rechazo actual de la violencia física y psicológica entre y hacia la población escolar, no es la excepción.

**Palabras Clave:** cultura, infancias, sistema educativo.

**Making the Wedge Tight. Punishments and rewards for minors as part of educational practices. Querétaro (1950-1960)**

### Abstract

This paper aims to document the existence of a punishment-reward model in educational practices towards minors in Querétaro, a central-bajío region in Mexico, during the 1950s. This decade was considered a transitional stage to Modernity, in a sociocultural environment dominated by conservative institutions. Previous research shows the existence of physical and psychological punishment in classrooms, accepted by society, where minors did not perceive them as violence, but as a regular part of teaching. Academic research focused on exposing the cruelty of physical punishment and on the role of teaching in exercising relations of power and domination, but without focusing on the children or the dynamics in which correction was part of everyday life where reward-based stimuli were also abundant. To demonstrate this, research was conducted under the approach of Social and Cultural History, using official sources and references such as photographs, advertisements, comic books, or novels, through which are evidenced some of the stimuli and satisfiers that families, often through a strong economic sacrifice, provided to their children so that they were able to go to school. Among the conclusions, it is noteworthy that what was once considered common practices, over time, is no longer so, and that what was unthinkable, with progressivism, is now the norm. The current rejection of physical and psychological violence among and towards the school population is no exception.

**Keywords:** culture, childhood, educational system.

---

**Pour que le coin resserre. Punitons et récompenses des mineurs dans le cadre des pratiques éducatives. Querétaro (1950-1960)**

**Résumé:**

L'objectif du travail est de documenter l'existence d'un modèle de punition-récompense dans les pratiques éducatives envers les mineurs, à Querétaro, région centre-bas du pays, au cours des années 1950; considéré comme une étape de transition vers la Modernité, dans un environnement socioculturel dominé par les institutions conservatrices. Les recherches précédentes ont montré l'existence de châtiments physiques et psychologiques dans les salles de classe, acceptés par la société, où les mineurs ne le considéraient pas comme de la violence, mais comme une activité d'enseignement. Les travaux universitaires se sont concentrés sur la cruauté des châtiments corporels et le rôle de l'enseignement dans l'exercice du pouvoir et de la domination, mais sans prêter attention aux enfances et aux dynamiques dans lesquelles, le correctif fait partie d'un quotidien où abondent aussi les stimuli basés sur la récompense. Pour montrer cela, une recherche a été menée dans le cadre de l'Histoire Sociale et Culturelle, en utilisant des sources officielles et des références telles que: photographies, publicités, bandes dessinées ou romans, à travers lesquelles sont mis en évidence certains des stimuli et des satisfactions que les familles, souvent par un lourd sacrifice économique, donnaient à leurs enfants pour pouvoir aller à l'école. Il ressort des conclusions que ce que l'on considérait auparavant comme des pratiques communes ne le sont plus au fil du temps, et ce qui était impensable, avec le progressisme, c'est maintenant la norme. Le rejet actuel de la violence physique et psychologique entre et vers la population scolaire ne fait pas exception.

**Mots-clés:** Culture, Infancias, Système éducatif.

**Kary i nagrody dla nieletnich jako część praktyk edukacyjnych. Querétaro (1950-1960)**

**Streszczenie:**

Streszczenie Celem pracy jest udokumentowanie istnienia modelu kary i nagrody w praktykach edukacyjnych wobec nieletnich w Querétaro, regionie środkowo-zachodnim kraju, w latach 1950-1960; okres ten uważany jest za etap przejścia do nowoczesności, w społeczno-kulturowym środowisku zdominowanym przez konserwatywne instytucje. Badania wcześniejsze pokazują istnienie kar fizycznych i psychicznych w salach lekcyjnych, akceptowanych przez społeczeństwo, gdzie nieletni nie traktowali tego jako przemocy, a jako działalność pedagogiczną. Prace akademickie skupiały się na ujawnianiu okrucieństwa kar fizycznych i roli nauczycieli w wywieraniu relacji władzy i dominacji, ale bez zwracania uwagi na dzieciństwo ani dynamikę, w której kara jest częścią codzienności, obok obfitujących w bodźce opartych na nagrodzie. Aby to udowodnić, przeprowadzono badania z wykorzystaniem podejścia historii społecznej i kulturowej, korzystając z oficjalnych źródeł i odniesień, takich jak: fotografie, reklamy, komiksy lub powieści, poprzez które ukazano niektóre bodźce i zaspokajające, które rodziny, często kosztem dużego poświęcenia ekonomicznego, dawały swoim córkom i synom, aby mogły chodzić do szkoły. Wnioski wskazują, że to, co kiedyś uważano za powszechne praktyki, z czasem przestaje nimi być; a to, co było nie do pomyślenia, stało się teraz normą dzięki postępowi. Obecny sprzeciw wobec przemocy fizycznej i psychicznej wśród i wobec populacji szkolnej nie jest wyjątkiem.

**Słowa kluczowe:** kultura, dzieciństwo, system edukacyjny

## Introducción

La violencia en las escuelas de México, así como el uso de correctivos por parte de docentes para disciplinar a menores, es una constante. También lo es la existencia de alumnos problemáticos que se dedican a enfrentarse con sus profesores, burlarse de estos e incluso llevar armas a la escuela (Vega, 2023). Este fenómeno no es nuevo, ni la coerción es propia de las instituciones del Estado; sus antecedentes se remontan a la visión judeocristiana donde el castigo produce temor y arrepentimiento, y la virtud conduce a la recompensa de haberse ganado el cielo, como se desprende de diversos pasajes bíblicos (Peralta, 2015).

Se identifica la existencia de castigos físicos y psicológicos en las aulas desde hace siglos en México. Correctivos eran la vara, el *cepo*<sup>1</sup>, la *corma*<sup>2</sup>, la *palmeta*<sup>3</sup>, el *taragallo*<sup>4</sup>, el *saco*<sup>5</sup>, jalones de patillas y nalgadas; mientras que el castigo deshonoroso consistía en gritar y ridiculizar a estudiantes, convertirlos en objeto de burlas, encerrarlos en el aula durante el recreo, sacarlos de clases, colocarles orejas de burro, hincarlos a medio patio, dejarlos parados en una esquina o exponerlos frente a sus compañeros (Valle-Barbosa et., 2014).

En la época Novohispana (s. XVII-XVIII), el castigo escolar era aceptado por padres y docentes, bajo la premisa Jesuita de que “la letra con sangre entra”. Al final del Virreinato se documentaron quejas de padres de familia al Ayuntamiento donde se exponía el maltrato hacia infantes, especialmente el azote con alambre por sus “terribles” faltas: “reír ruidosamente, haber corrido en la calle, no asistir a la escuela para pasear, derramar el tintero sobre la mesa o no saber la lección de doctrina cristiana” (Vega, 2023, p. 129).

Durante la Independencia se prohibieron los azotes en todos los establecimientos de enseñanza. Por su parte, en 1823 la Compañía Lancasteriana también adoptó la prohibición de azotar alumnos en sus escuelas, pero siguió permitiendo los castigos deshonorosos y el encierro en calabozos; aunque su recomendación era “estimular a los niños con premios al aprovechamiento y buena conducta antes que con castigos” (Roldán, 2011, p. 2).

En el Porfiriato (1876-1911) la pedagogía se orientaba hacia la transformación de la disciplina escolar, desplazándose del castigo corporal, hacia el psicológico y moral, destacando “el uso del cariño como instrumento para mantener el orden y la sanción moral para demostrar a las y los estudiantes como ser buenos ciudadanos y ciudadanas” (López y Muñoz, 2021, p. 3). Ya no se trataba de concebir como sujetos pasivos a los menores, sino como personas interesadas en aprender saberes específicos según su etapa de formación.

Durante la Revolución Mexicana (1910-1917) el país se sumió en el caos, con infantes huérfanos que deambulaban por las calles buscando refugio, alimento o compañía, y eran acusados de vagancia por la policía. La guerra incrementó la migración del campo a la ciudad y provocó la desintegración de las familias debido a la muerte del proveedor; obligando a la madre e hijos a buscarse el sustento (Santiago, 2014). Niños y niñas considerados incorregibles en su hogar, fueron internados en establecimientos correctivos a petición de padres, tutores y familiares. También el Estado, a través de sus instituciones, se encargó de encerrar y “disciplinar” a las infancias (Castillo, 2014).

En el Porfiriato y la Revolución se desarrollaron el Congreso Higiénico-Pedagógico (1882), el Primero y Segundo Congreso de Instrucción Pública (1889-1890); y el Primer Congreso Nacional del Niño (1920), eventos en los que se definió a la “infancia normal” y a la que no lo era; sentándose las bases de una pedagogía cívica orientada hacia la formación de la ciudadanía adulta, trabajadora y honrada (Martínez, 2008).

En la etapa industrializadora y de crecimiento de las ciudades (1920-1940), la pobreza urbana se apoderó de los desposeídos y al crecer el delito, aumentaron los menores infractores para ser reeducados. Las familias más necesitadas vieron en correccionales e instituciones una alternativa en caso de enfrentar situaciones críticas (Santiago, 2014).

Las fuentes reseñadas anteriormente sirven para dar forma a un estado de la cuestión donde, se observan dos tendencias identificadas por Finkelstein (1986) en *La incorporación de la infancia a la historia de la educación*:

- a) Trabajos donde se aborda a infantes como objeto de regulación, con investigaciones para conocer el desarrollo de las estructuras educativas. La educación corresponde a una forma de control social y regulación política, y en las aulas los docentes ejercen formas de autoridad que rodean a las personas menores. Aquí se pueden situar los estudios sobre los castigos como mecanismo de disciplina y sus entredichos conforme el avance del pensamiento positivista en el siglo XIX.
- b) Trabajos donde las infancias son seres expuestos al peligro; se les ve como objetos de benevolencia y filantropía. Se pone énfasis en las condiciones que les afectan: pobreza, inmundicia, trabajo en las fábricas, hacinamiento; la escuela representa una alternativa para escapar de la ignorancia, las palizas y el abandono de los mayores. Se citan los estudios sobre la prohibición de los azotes durante la Independencia; la transformación del concepto de disciplina y el uso del cariño como mecanismo docente en el Porfiriato, el internamiento en instituciones durante el período revolucionario y la continuación de este proceso durante la etapa industrializadora.

Se advierte la permanencia y reproducción de un sistema educativo basado en el castigo más que en la recompensa; no obstante el avance de las corrientes que buscaban un mayor equilibrio entre ambos. Se refleja una resistencia a transformar el modelo pedagógico centrado en el profesor, que considera a los estudiantes como sujetos a los que hay que transmitir el conocimiento mediante memorización y repetición (Pérez, 2004); ante cuya resistencia, la violencia aparecía como estrategia de asimilación.

182

Aunque estos trabajos se centraron en exhibir la crueldad de los castigos y el papel docente al ejercer relaciones de poder, no se le prestó atención a las infancias, ni al correctivo como parte de una cotidianeidad de estímulos positivos y recompensas. No se refleja de manera efectiva la existencia de la *recompensa* como parte del proceso educativo, ni el papel de las instituciones *familia-escuela* como

entidades que se disputan el derecho de educar a las nuevas generaciones, así como de castigarles y recompensarles.

En el marco teórico se desarrolla una historia social y cultural de la educación desde las infancias, basándose en Philippe Ariès: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960); cuya idea es que la escuela como institución para la enseñanza, es producto de la modernidad y el cambio de régimen desde las sociedades tradicionales, donde no había condiciones para representar a las infancias, debido a que estas pronto eran enviadas a trabajar y no se les trataba de manera diferenciada, pues la familia no cumplía una función afectiva. No obstante, esto no significa que hiciera falta el amor (Ariés, 1960).

Para que las y los menores dejen de trabajar, se les debe de considerar como personas cuya etapa demanda intereses específicos; por ello se deja de ver a las infancias como adultos pequeños. En las sociedades industriales se desarrollan nuevas relaciones afectivas (Ariés, 1960); lo que da lugar a la formación de niñas y niños malcriados o en exceso protegidos. Cuando existen estos fuertes lazos afectivos, es menos probable el castigo o la disciplina; una tarea que deberá ser delegada a la institución escolarizada.

Como resultado de esta investigación se observa que en la modernidad las prácticas correctivas en las aulas son menos constantes que las recompensas, representadas mediante los estímulos y satisfactores que las personas adultas brindan como parte del proceso educativo. Se espera que el estudio contribuya a desmitificar a la figura de los adultos como personas que ejercen relaciones asimétricas de poder ante las infancias; ya que en la misma medida que se les castiga y aplican correctivos, también se les brindan estímulos positivos.

En la metodología se revisaron fuentes primarias y secundarias con perspectiva historiográfica, usando referencias alojadas en la Mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México (INAH)<sup>6</sup>, y la Hemeroteca Nacional Digital de México, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>7</sup>. La contextualización del entorno se hizo mediante estadísticas oficiales, y las referencias cualitativas se usaron para contrastar al *castigo* como

dispositivo que se funda en la violencia, frente a la *recompensa*, representada en la alegría de vivir, que idealmente debería disfrutar cada menor. La recompensa está en todos lados ya que se trata de una etapa de descubrimiento donde el mundo se convierte en un campo de juegos; lo que metodológicamente permite ampliar las referencias acerca de los satisfactores que hacían felices a las infancias: cuentos, juegos, juguetes, alimentos, actividades de ocio, recreo, festivales escolares, etc.

Si la recompensa forma parte de la misma cotidianeidad que el castigo, una sonrisa infantil puede disminuir el sentimiento de culpa que las personas adultas sienten después de haber violentado a un menor. Lo que en una naciente sociedad urbana de consumo se traduce en la entrega de regalos y satisfactores materiales, documentados en las fuentes. Se pueden recuperar fotografías (Lara, 2015); anuncios publicitarios (Sosensky y Lopéz, 2015); novelas (López, 2015); revistas y prensa (Del Palacio, 2006); u otros medios de la cultura visual y escrita, que permitan dar forma a una “historia ficcional de la educación” (Leñero, 2016, p. 316), siendo posible elaborar relatos y construcciones narrativas que evocan la educación en general y la experiencia escolar vivida en particular.

### La historia social de la educación desde las infancias

Infancia y educación se relacionan a través de la obra de Philippe Ariès: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960). Dos postulados sustentan este libro:

- a) En la antigua sociedad tradicional no estaban dadas las condiciones para soportar y representar adecuadamente la figura de niñas, niños y adolescentes, ya que rápidamente se tenían que incorporar al mercado de trabajo; y,
- b) En las modernas sociedades industriales, infancia y familia desarrollan nuevas relaciones y funciones afectivas que antes no tenían; mientras que la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación.

En las antiguas sociedades, las infancias eran concebidas como tal mientras no habían desarrollado las capacidades físicas para incorporarse al mercado de trabajo. La educación inicial se originaba en la familia, pero el infante rápidamente pasaba a los talleres como aprendiz de oficios, por lo que la disciplina y valores se daban mediante la convivencia con más adultos. A niñas y niños no se les veía con aprecio, y su mayor compasión era ser tratados como “cosita graciosa” que divertía a los adultos (Ariés, 1960, p. 10).

Cuando se da el cambio de régimen hacia las sociedades industriales, el taller de oficios es sustituido por las fábricas y la cohabitación con adultos de quienes se aprende, cesa para dar lugar a un encierro de infantes (la escuela) en donde no es posible convivir con otros mayores más que aquéllos designados para llevar a cabo el proceso de enseñanza. La familia se convierte en espacio afectivo organizado en torno al niño, coincidiendo con el avance del pensamiento demográfico de Malthus, que sugiere limitar la reproducción de los hijos para ocuparse mejor de estos (Ariés, 1960).

La institución escolar se consolida y la educación se vuelve un ideal, acarreando estatus a través de la adquisición de conocimientos. Los hijos dejan de verse como una carga y disminuyen la mortalidad infantil, los infanticidios y decesos “accidentales”; principalmente la muerte por sofocación de quienes duermen en la cama con sus padres. Antes de esto, era común sepultar infancias: “La vida del niño se consideraba, pues, con la misma ambigüedad que la del feto hoy día, con la diferencia de que el infanticidio se ocultaba en el silencio y el aborto se reivindica en voz alta” (Ariés, 1960, p. 19).

Al avanzar la ilustración, en el mundo adulto se descubre que los castigos y amenazas a menores surten un efecto nulo, por lo que se decide transitar hacia un nuevo modelo educativo centrado en el amor y la comprensión, al estilo de *El Emilio*, de Juan Jacobo Rousseau (1761), cuidando de no oponerse a la naturaleza infantil, sino más bien aprovecharla; pues las y los niños tienen sus propias necesidades e intereses más allá de los contenidos de los cursos escolares que las personas adultas diseñan para “formarlos”.

Un símbolo de la modernidad es el nuevo trato humanista hacia las y los menores. En *El Emilio*, Rousseau plantea que la educación es el gobierno de la naturaleza interna de las personas: de los órganos (control del cuerpo) y las facultades (control de lo que se piensa y se dice), así como el aprendizaje de estas habilidades para convivir socialmente. La educación es un hábito que se desarrolla a partir de tres fuentes: a) la naturaleza (auto aprendizaje de los procesos del organismo); b) las personas (aprendizaje a partir de terceros); c) las cosas (aprendizaje de la experiencia vivida) (Rousseau, 1791). El desafío individual consiste en lograr un adecuado equilibrio entre estas tres fuentes.

Pero una cosa es educar a la persona para sí misma y otra educarle para los demás (Rousseau, 1791). En este caso la naturaleza (lo que la persona quiere), es incompatible con las cosas y las personas, que representan a las instituciones e imponen lo que la sociedad exige. Por lo que se deberá elegir entre formar a una persona o a un ciudadano; con el individuo, la sociedad debe ser buena y dejarle que se desarrolle libremente; pero con el ciudadano se debe imponer el peso de las instituciones, que son las instancias encargadas de desnaturalizar la condición individual de las personas.

En *El Emilio* se reconoce que el carácter civil de la ciudadanía está por encima de la naturaleza, igual que las necesidades de las mayorías deben estar más allá de las expectativas individuales. Toca decidir entre una y otra para que se defina el alcance que tendrán las instituciones públicas (colegios) y privadas (familia) en el proceso educativo. La *ciudadanía* es condición necesaria para soportar la idea compartida de patria a la manera de *La República*, de Platón; mientras que en la *naturaleza* se corre el riesgo de formar a personas cínicas o egoístas que sólo piensan y actúan para sí.

186

Se aboga por una postura más equilibrada, que consiste en enseñar a los hijos el “oficio de vivir” (Rousseau, 1791, p. 12), y dejarles aprender de las experiencias de esta etapa, sin apresurar la adopción de un oficio o estudio en el que se centran los ideales de sus padres. Se alienta a permitirles mayores libertades para que se vuelvan conscientes, evitándoles castigos y sufrimientos presentes desde el

nacimiento a través de la práctica de envolver a bebés en fajas, vendajes y pañales, instaurada por las nodrizas para contener el movimiento de estos mientras se dedican a otras labores.

Lo más probable es que Rousseau hiciera referencia a la educación de las clases altas, donde era común delegar a las trabajadoras del hogar el cuidado y amamantamiento de bebés: una práctica que provocó un distanciamiento afectivo por parte de madres (y padres), a quienes se recriminaba por desprenderse de su descendencia para seguir en la vida social. Al cabo de unos años, el hijo de leche era separado de su nodriza y la madre biológica continuaba la crianza de un niño que ya empezaba a conocer la ingratitud, el abandono y el trato despiadado, incluso con quien le alimentó (Rousseau, 1791).

En contraparte, un amor sin límites tendrá sus consecuencias; ya que el mimo es la causa por la cual la escuela se convierte en una institución donde se asoma el castigo. A decir de Ariès, “Para «malcriar» a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura” (Ariès, 1986, p. 14).

Educación e infancia son categorías unidas debido a la simultaneidad en el tiempo de: a) el reconocimiento de la infancia moderna; y, b) la aparición de instituciones dónde cuidar y formar a las nuevas generaciones. Una visión sistémica permite ver el conjunto de quienes intervienen para modelar el proceso educativo, donde la vida de las infancias fluctúa entre dos instituciones, que juegan papeles antagónicos y complementarios: a) la familia se encarga de transmitir relaciones afectivas que incluso pueden malcriar a la descendencia hasta formar personas cínicas y egoístas que sólo se preocupan por su bienestar; y, b) la escuela funge como instancia para reeducar a las infancias, hasta convertirles en personas que ejercen la ciudadanía y anteponen el bienestar de las mayorías al propio.

### **Reconstrucción de la vida cotidiana de las y los estudiantes**

Querétaro es una entidad situada entre las regiones centro y bajío de la República Mexicana. Para inicios de 1950 el estado contaba con una

población total menor a los 300 mil habitantes, equivalente al 1.10% del país. De la fuerza laboral disponible, la mayoría (70.35%) se dedicaban al campo y la economía primaria de pesca y caza para el auto abasto; 6.33% al comercio; 6.96% a los servicios; y 9.35% a las industrias de la transformación (Secretaría de Economía, 1952).

El modelo de producción basado en la economía primaria no requería de formación para el trabajo, por lo que enviar a los hijos a la escuela no era una prioridad. Caso contrario, en un entorno de carestía y dificultades, la descendencia era concebida como mano de obra; ejemplo son los resultados del censo de la época, donde se observó que casi 7 mil 500 menores de 12 a 14 años en Querétaro (8.24% del total de la fuerza laboral) tenían que trabajar como complemento o sustitución de la figura del proveedor; 85.87% de todos estos menores se empleaban en la agricultura (Secretaría de Economía, 1952).

La educación en general resultaba básica; 93.72% de centros escolares en el país eran primarias, donde se concentraban el 93.09% del total de alumnos inscritos a la escuela en todos los niveles; y 73.24 por cien del total de docentes con plaza magisterial. En Querétaro, la campaña de alfabetización avanzaba y al cabo de 2 décadas, desde 1930, más de 40 mil personas mayores de 10 años habían aprendido a leer y escribir. No obstante, debido al crecimiento demográfico, el número de analfabetas también había aumentado en más de 15 mil personas durante el mismo período (Secretaría de Economía, 1952).

En educación, la postura conservadora era afín al castigo y la creación de tribunales para menores, como una medida para contener los valores del progresismo, que se traducían en prácticas delincuenciales por parte de jóvenes. Se reconoció que el crecimiento urbano propio de una ciudad como Querétaro, traía aparejado un aumento de la criminalidad, pero esto no era proporcional; por lo que existía la amenaza de que se saliera de control una ola de pequeños rufianes que iniciaban su carrera delincencial vagando y molestando gente en las calles. Las causas de este fenómeno se situaron tanto en la familia, como en la incapacidad de las autoridades: pobreza general, desorientación de las y los jóvenes,

padres de familia que no cumplían con sus deberes, corrupción del medio (*Tribuna*, 1959, 04 de julio [UNAM, 2023]).

El origen de las infancias problemáticas se situó en la familia y no en la escuela. Durante la época no existía una institución formativa para padres, el intervalo de nacimientos entre hijos era mínimo, la mitad de las familias (49.32%) contaban con entre 5, 10 y más miembros (Secretaría de Economía, 1952), persistían el hacinamiento y las condiciones antihigiénicas de las viviendas y vecindades (*Tribuna*, 1959, 8 de agosto [UNAM, 2023]); las calles eran un basurero, abundaban “machos” alcoholizados y armados que a la menor provocación desenfundaban su pistola, así como traficantes de marihuana y viciosos sin el mínimo temor de ser aprehendidos (*Tribuna*, 1959, 22 de agosto [UNAM, 2023]). Ir a la escuela, significaba un escape temporal de este tipo de ambientes para las y los menores.

A comienzos de la década de 1950, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) alcanzó tres cuartos de millón de firmas de personas manifestando su inconformidad contra el Artículo 3° de la Constitución, que obligaba al Estado a brindar educación laica; y Querétaro se reivindicó como uno de los principales estados en lucha contra lo que se consideraba un ordenamiento opresor y arbitrario (*Tribuna*, 1952, 18 de octubre [UNAM, 2023]). No obstante, al pasar de los años prevaleció la indiferencia del gobierno, mientras el Comité Estatal de la UNPF lanzó una enésima voz de alerta, invitando a difundir entre la ciudadanía los deberes y derechos relacionados con la educación de sus hijos (*Tribuna*, 1959, 22 de agosto [UNAM, 2023]).

Se alentaba a las familias a brindar una adecuada formación moral a sus descendientes (*El Día*, 1956, 16 de agosto [UNAM, 2023]). Según la Reverenda Madre Superiora del Hospicio Vergara, la indigencia infantil en Querétaro vino en aumento a consecuencia de la degradación moral de las y los padres de familia; quienes sin una plena comprensión de los deberes que contraían al nacer sus hijos, dejaban a estos en abandono (*Amanecer*, 1955, 14 de julio [UNAM, 2023]).

Por lo que respecta a las recompensas dirigidas a menores, en relación a su conducta, tanto en el seno familiar como en la escuela, destacan las siguientes:

### *Zapatos y uniformes*

Del total de la población mayor de un año en Querétaro, sólo un 27.70% -en promedio 1 de cada 4 personas- usaban zapatos; 64.48% huaraches o sandalias; y 1 de cada 10 andaban descalzos. La adquisición de estos complementos para el uniforme escolar debió ser un acontecimiento importante, especialmente para las niñas, quienes representaban al 62.25% de las personas sin calzado (Secretaría de Economía, 1952).

Un calzado fino de piel marca *Jarman*, con costuras hechas a mano podía costar entre \$95.00 y \$130.00 pesos (*El Informador*; 1951, 25 de febrero [UNAM, 2023]), mientras que en las liquidaciones de las tiendas como *Sears Roebuck*, se encontraban zapatos escolares de charol desde \$27.70 pesos (*El Informador*; 1957, 29 de agosto [UNAM, 2023]). Otros precios de ropa infantil rondaban en \$3.95 pesos para una camisa de popelina, chamarrita o pantalón de pana, o \$10.00 pesos para un vestido infantil hasta la talla 8 (*El Informador*; 1957, 4 de septiembre [UNAM, 2023]). Para inicios de la década de 1950 el salario mínimo era de \$5.00 pesos para trabajadores sin conocimientos ni estudio y de \$6.00 pesos diarios para aquellos que sabían leer y escribir (*Tribuna*; 1952, 28 de junio [UNAM, 2023]). Comprar zapatos y uniforme para cada miembro de la familia en edad escolar representaba un fuerte sacrificio de la madre y padre, a cambio de brindar una alegría a los suyos.

Históricamente, las amas de casa habían sido las personas encargadas de gestionar este tipo de gastos. La publicidad hasta entonces no se consideraba un asunto de hombres, ya que las mujeres aun cuando no trabajasen, se encargaban de administrar el ingreso familiar. Eran ellas quienes compraban la despensa, la ropa, las medicinas y representaban el 80% de clientes en tiendas y grandes almacenes; por lo que sus gustos influían grandemente a la hora de realizar cualquier tipo de compras (*Amanecer*; 1957, 30 de julio [UNAM, 2023]).

Una serie de fotografías de Casasola (1950), retrataron a las familias urbanas al salir a comprar zapatos para sus hijos. Ya fuese en un local establecido o en la vía pública, donde se montaban puestos ambulantes, adultos y menores se arremolinaban para tratar de conseguir ofertas. Pareciera que el grueso de la población, por costumbre, accesibilidad en el precio, o clase social, prefería hacer sus compras en la calle; mientras que las personas de mayores recursos se dirigían a alguna de las zapaterías en los alrededores (ver figura 1).

## Figura 1

*La adquisición del calzado escolar como parte del sistema de recompensas a las infancias*



Fuente: Casasola (1950 [INAH, 2023]).

Las familias menos favorecidas no podían con los gastos de enviar a sus descendientes a la escuela, por lo que tenían que recurrir a la caridad. Algo similar para las infancias recluidas en centros de detención y orfanatos, quienes al no tener tutores dependían de la buena fe de las mujeres que realizaban obras sociales, entre quienes eran populares los clubes de costura donde se confeccionaban prendas de vestir para regalar el Día de Reyes (*Amanecer*; 1955, 07 de enero [UNAM, 2023]). Otras iniciativas, como la del *Ropero del Niño*

*Pobre*, eran respaldadas por la esposa del gobernador (*Amanecer*; 1957, 06 de febrero [UNAM, 2023]).

### *Útiles escolares y mochila*

En el mundo de la posguerra, aplicaciones del ámbito militar se aprovecharon para uso civil, traduciéndose en una disponibilidad de artículos de consumo. Las infancias fueron un sector al que las industrias no pasaron por alto, lo que condujo al desarrollo de innovaciones en artículos escolares como mochilas e implementos educativos (ver figura 2).

Antes de la modernidad, los útiles escolares eran austeros: pizarrines, gises, tinteros de plomo llenos de tinta de huizache, hojas de papel, plumas de ave, mapas, lápices encerados, reglas y escuadras de madera, ábaco, goma (Menéndez, 2008), similar a las gráficas de Casasola (1930). Mientras que paulatinamente se introdujeron los lápices de grafito y papel de pulpa de madera, que abarataban el costo de los útiles (Loyo y Staples, 2010).

Se volvió común el uso de útiles escolares, como los colores *Blanca Nieves* o *Jungla*; y las crayolas *Carmen*, considerados como medios para hacer felices con pocos recursos a menores. Una columna periodística de la década de 1950, señalaba que los lápices de colores eran un medio muy efectivo para mantener ocupadas a las infancias y encauzarles adecuadamente, ya que el dibujo les permitiría expresar su creatividad:

Una amiga obsequió a nuestra hija de dos años, una caja de lápices de colores. Nancy se encantó. Pasó horas contemplándolos, sacándolos de la caja y volviéndolos a colocar de nuevo [...] Pero un día descubrió que los lápices dejaban señales de lindos colores, así que se dedicó a dibujar con ahínco. Su primer experimento fue sobre el asiento de una silla blanca de la cocina, después sobre una mesa, en seguida (sic) los magazines de deportes de papá [...] Traté de alejar las crayolas para no alterar la paz familiar, pero solamente pude hacerlo cuando su dueña estaba dormida (*El Informador*; 1952, 11 de mayo [UNAM, 2023]).



### *Juguetes y lonchera*

Los juguetes eran un bien muy apreciado por las infancias, particularmente en festividades como Navidad, Día de Reyes o Día del Niño. Las grandes tiendas departamentales como *Sears Roebuck* o *Fábricas de Francia* echaban la casa por la ventana con atractivas ofertas que eran anunciadas en la prensa: triciclos *Happy Time* desde \$109.00 pesos; carros de pedales desde \$449.00; juego de tiro al blanco \$17.70; avión de plástico \$9.90; pelota de hule \$1.20; ábaco de 100 bolitas \$12.90; camioncito de bomberos \$11.90; jueguito de thé \$9.40 (*El Informador*; 1954, 21 de diciembre [UNAM, 2023]).

Con el mercado de los juguetes de plástico era posible hacer felices a las infancias sin gastar demasiado dinero. Una publicación de la época hacía notar que las y los niños, en su curiosidad por descubrir el mundo destruían todo, incluidos sus juguetes; por ello las personas adultas se lo tenían que pensar bien a la hora de elegir este tipo de obsequios. Era preferible la entrega de juguetes desarmables, sencillos, accesibles a las manos pequeñas, que motivasen a la imaginación creativa (*El Informador*; 1951, 29 de abril [UNAM, 2023]).

El Día del Niño se convirtió en una festividad representativa dentro de las escuelas. Como tal, no era un evento cívico para exaltar los valores patrios, pero en las instituciones educativas se montaban eventos y festivales con presencia de mujeres elegantes e ilustradas, benefactoras y otras figuras reconocidas socialmente, para hacer entrega de dulces y regalos a las infancias. No todo estaba perdido, pues incluso en los orfanatos y centros de reclusión, ahí donde predominaba el poder del Estado con el monopolio de la (re)educación laica, aparecía la bondad cristiana; y personas de la clase alta, políticas y funcionarios del gobierno, se encargaban de llevar una alegría a la población interna (ver figura 3).

### Figura 3

*Los juguetes como parte del sistema de recompensas a las infancias*



Fuente: Casasola (1955) y López (1952) en INAH (2023).

196

Las empresas desarrollaron estrategias publicitarias para atraer a los sectores más jóvenes. En su consumo incluían promociones: Títeres de *Walt Disney* con movilidad articulada para jugar mientras se desayunan las tostadas de maíz *Corn Flakes* (*El Informador*; 1950, 12 de julio [UNAM, 2023]); un globo grande del *Tigre Toño* en cada empaque de *Zucaritas Kellogg's* (*El Informador*; 1955, 31 de octubre

[UNAM, 2023]); dos corcholatas de refrescos *Caballitos Aga* por un vaso o una charola-cenicero (*El Informador*; 1952, 8 de junio [UNAM, 2023]).

*Icy-Hot* se presentó como la marca líder en el mercado de las loncheras y termos. Llevar el almuerzo al trabajo o la escuela, no era una costumbre nueva; sin embargo, el medio como se transportaban los alimentos fue un reflejo de los cambios que se estaban dando conforme el desarrollo de la industria de los enseres metálicos para el hogar. En acabado de lámina liviana y resistente, junto con su termo de  $\frac{1}{4}$  de litro, por tamaño y comodidad, esta resultaba ser la lonchera ideal para las infancias (*El Informador*; 1953, 20 de noviembre [UNAM, 2023]).

### *Desayunos y refrigerios*

El Censo de 1950 reveló que 199 mil 393 personas mayores de un año, equivalente al 71.88% de este total en Querétaro, no comían pan de trigo. A nivel regional, los estudios de Anderson en el Valle del Mezquital (1943), mostraron un consumo de 1 mil 706 kilocalorías (ka) por día, equivalente al 70% del mínimo necesario; mientras que el 75% del ingreso familiar se destinaba a la alimentación, principalmente frijoles y tortillas, que aportaban el 77% de la energía en población infantil y adultos, con un consumo deficiente de frutas, verduras, proteínas, calcio, hierro y fósforo (CONEVAL, 2009).

Uno de cada tres menores de entre cuatro y seis años tenían bajo peso y desnutrición, por lo que recibir un refrigerio en la escuela debió ser reconfortante; no obstante, el Estado, más allá de sus buenas intenciones, posiblemente también usó la entrega de raciones alimenticias como parte de una política clientelista y populista (ver figura 4); orientada a aprovecharse y explotar políticamente las necesidades más apremiantes del pueblo. Las y los escolares más afortunados tomaban un desayuno en casa o camino a la escuela, incluidos los nuevos productos de la cultura industrial que se servían en restaurantes y misceláneas: *chocomilk*, pan *Bimbo*, leche condensada o pura, en cartón o en polvo, chocolate en polvo, o

cereales: *Corn Flakes*, *Rice Krispies*, *Cheerios* o avena 3 Minutos (*El Informador*; 1959, 09 de enero [UNAM, 2023]).

#### Figura 4

*El desayuno escolar como parte del sistema de recompensas a las infancias*



198

*Fuente:* Maraveles (1957 [INAH, 2023]).

La instalación de la fábrica de cereales *Kellogg's* se volvió un ícono de la industria de Querétaro. Se trataba de la primera planta de esta marca en América Latina y su costosa inversión de 9 millones de pesos superó en más de 10 veces lo anunciado para modernizar la embotelladora *La Victoria*, donde se producía la *Coca-Cola* (*Tribuna*;

1951, 18 de agosto [UNAM, 2023]). Consumir cereal en el desayuno se convirtió en uno de los nuevos símbolos de la modernidad, además de que contribuía al progreso económico de la localidad.

En las zonas rurales la situación era más dramática. El sacerdote Carrillo, comisionado en los municipios fuera de la ciudad capital denunció que los chamacos “toman por comida en todo el día un jarrito de café negro o de atole, un plato de frijoles, un poco de chile, y cuando están de fiesta, un taco de huevo revuelto con chile” (*Amanecer*; 1955, 19 de julio [UNAM, 2023]). El desayuno escolar se convirtió en un medio de subsistencia para las infancias cuyas familias no se podían permitir mayores gastos.

Prevalecía el espíritu cristiano y grupos de mujeres de la clase alta, comandados por la esposa del gobernador, se organizaban para llevar a cabo actos de caridad y beneficencia, entre los que se incluían los desayunos infantiles a un coste de \$800.00 pesos mensuales, como obra social para brindar alimentos sanos y nutritivos a un centenar de personas chicas, que de otra manera asistirían a la escuela con el estómago vacío (*Tribuna*; 1950, 27 de mayo [UNAM, 2023]).

### *Juegos, recreos y festivales*

En *Las batallas en el desierto*, José Emilio Pacheco (1981) recordaba cómo, durante los recreos escolares las y los niños comían una torta de nata mientras jugaban a los bandos de árabes y judíos; recién se había fundado el estado de Israel (1948), provocando una guerra contra la Liga Árabe, y las infancias volvieron suyo el conflicto a través del juego. No obstante que el profesor Mondragón siempre incitaba a sus alumnos a no propagar el odio mientras se lamentaba sobre las catástrofes que recién habían assolado al mundo: matanzas, campos de exterminio, bombas atómicas.

Algo irrelevante para quienes molestaban a Toru, el alumno chino-japonés de la clase: “Chino-chino-japonés: come caca y no me des”, era la forma habitual de burla, mientras que el ofendido, sobresaliente en todas las materias, siempre con sus libros en la mano y harto de ser representado como un simio gesticulante, un día se cansó y usando sus técnicas de Jiu-Jitsu, hizo pedazos a su

compañerito Domínguez, a quien obligó a pedirle perdón de rodillas. “Nadie volvió a meterse con Toru. Hoy dirige una industria japonesa con cuatro mil esclavos mexicanos” (Pacheco, 1981, p. 37).

“Te mato. Soy de la Legión Árabe (...) Hoy los judíos tomaron Jerusalén pero mañana será la venganza de los Árabes”. Y comenzaban las batallas en el desierto; así nombradas porque se llevaban a cabo en un patio de tierra colorada, sin árboles ni plantas, y con sólo una caja de cemento al fondo, que ocultaba un pasadizo secreto de los tiempos de la Cristiada (1926-1929) para escapar en caso de persecución religiosa.

Cualquier lugar se convertía en el campo de juegos perfecto (ver figura 5), tanto al interior como al exterior de la escuela, en donde las y los escolares eran constantemente trasladados cuando se suspendían las clases para acudir a la inauguración de carreteras, avenidas, presas, parques deportivos, hospitales, ministerios. El Presidente inauguraba toda clase de obras, incluidos monumentos del culto a su personalidad, que obligaban a los asistentes a estar horas bajo el sol sin moverse ni tomar agua, esperando su llegada (Pacheco, 1981).

Este uso faccioso de las infancias por parte de organizaciones políticas y el Estado, fue denunciado por las organizaciones de defensa de los valores tradicionales. En Querétaro las y los padres de familia protestaron públicamente a través de la prensa, debido a que sus descendientes eran inmiscuidos en ceremonias masónicas de grupos afines al poder:

Entre las denuncias, se incluye la asistencia obligatoria a una ceremonia luctuosa a Juárez<sup>8</sup>, en la que “se pronunciaron discursos de orden político”, y en los que “se hizo el panegírico de una secta que todavía se empeña en denostar a la mayoría (católica) de los mexicanos”. Se protesta también [...] que se puso sobre la manga de los uniformes de los alumnos de las escuelas el distintivo del PRI<sup>9</sup> [...] rogándole que, para lo sucesivo se evite distraer e inmiscuir a la niñez en esos actos políticos (*Tribuna*; 1950, 05 de agosto [UNAM, 2023]).

**Figura 5**

*El juego y el recreo como parte del sistema de recompensas a las infancias*



Fuente: López (1950 y 1960 [INAH, 2023]).

**201**

***Golosinas y dinero para gastar***

Aparecieron golosinas y productos azucarados. Crema de cacahuete *Aladino* (*Tribuna*; 1950, 17 de junio [UNAM, 2023]); tortillas y pan untado con margarina *Primavera*, para reponer las energías que los niños consumían en el juego (*Tribuna*; 1952, 9 de agosto [UNAM,

2023]); buñuelitos elaborados con aceite *Triunfo*, para la niña que no quería comer (*Tribuna*; 1950, 17 de junio [UNAM, 2023]); flan de leche *Royal* (*El Informador*; 1950, 14 de julio [UNAM, 2023]); cajeta *Coronado* (ver figura 6). Mención aparte merecerían productos como: jugos y refrescos. Néctar de papaya y toronja *Del Fuerte*, disponible en presentación de lata sellada al vacío para conservar el sabor natural a frutas (*El Informador*; 1956, 13 de septiembre [UNAM, 2023]); una burbujeante *Coca-Cola* elaborada con extractos naturales, azúcar fina y agua purificada (*Tribuna*; 1950, 22 de agosto [UNAM, 2023]). O un refresco de la cooperativa *Pascual* (*El Informador*; 1950, 19 de octubre [UNAM, 2023]).

Para la adquisición de golosinas, las infancias necesitaban que sus padres, madres o tutores les dieran mesada, ante lo cual había posiciones ambivalentes; con recelo de parte de los adultos, debido a que las nuevas generaciones no sabían reconocer el sacrificio de quienes fueron afectados por la privación durante la guerra. Los más jóvenes se referían a los mayores como anticuados, retrógrados y otros adjetivos del vocabulario juvenil. Las nuevas generaciones crecieron en tiempos de depresión, con la preocupación por la guerra, y aun así, habían perdido sus valores, su moral, y sólo les importaban las quejas y lamentaciones producto de su egoísmo: “Para ellos la mesada de \$1.00 a la semana no significa más que los \$0.05 que nos daban a nosotros. El acostarse a las ocho de la noche, después de rezar el Rosario les parece absolutamente ridículo” (*El Informador*; 1954, 19 de febrero [UNAM, 2023]).

Se valoraba a las infancias que ahorraban dinero desde una temprana edad, en vez de dedicarse al despilfarro. Se reconocía que la vejez podía ser una etapa complicada donde era necesario contar con algunos ahorros; a este respecto las y los chiquillos eran agrupados en dos categorías: los seriecitos que tomaban algunos centavos de su mesada y los guardaban en una alcancía, anticipando su independencia futura y su riqueza; y quienes al parecer tenían prisa por vivir, y se tomaban todo como una aventura (*El Informador*; 1955, 1 de junio [UNAM, 2023]).

**Figura 6**

*Las golosinas como parte del sistema de recompensas a las infancias*



*Fuente:* INAH (1940), Bustamante (1940) y Maraveles (1961) en UNAM (2023).

***Excursiones y viajes escolares***

Salir de excursión escolar debió ser una experiencia gratificante para las infancias y una actividad preocupante entre las gentes adultas. En el monumento de Los Arcos en Querétaro, a la altura de la Hacienda de Carretas, un camión con 30 muchachas que se dirigían a Juriquilla

para pasar un día de campo organizado por la Juventud Católica, se quedó sin frenos y salió del camino para chocar con un poste de concreto. María Guadalupe Mesa falleció y quedaron heridas de gravedad Natividad González y otras tres a quienes se les amputó el brazo (*Tribuna*; 1950, 16 de agosto [UNAM, 2023]).

Más allá de las tragedias, las salidas escolares transcurrían como un acontecimiento festivo que permitía disfrutar de nuevas experiencias fuera de las aulas; generalmente en el campo, donde se podía pasar un día relajado junto a otros compañeros. Quienes destacaban por su promedio, tenían la posibilidad de ganar un viaje todo pagado por la Dirección General de Educación a la capital, donde podrán saludar y ser recibidos en una audiencia especial por el Presidente de la República (*El Informador*; 1955, 18 de junio [UNAM, 2023]).

Las excursiones con alumnos destacados, también eran para talentos deportivos. Después de una competencia con buenos resultados, la entrenadora del equipo local de la escuela intervino ante la directora del plantel, para que se autorizase una excursión a alguna de las atracciones naturales cercanas: chorros de agua, ríos, lagos (ver figura 7). Actividad que serviría para estimular a quienes obtuvieron el reciente campeonato (*El Informador*; 1958, 30 de junio [UNAM, 2023]).

Durante las salidas todo era pura alegría, y las infancias aprovechaban para divertirse mediante el juego. Para quienes deseaban alargar la experiencia, en la prensa local se anunció la introducción de costumbres occidentales, destacando los campamentos de verano, como espacios en donde se podía andar a caballo y aprender a nadar, hacer rompecabezas, ocuparse con cuadernos de historietas y consumir *ice-cream* con soda mientras se veían películas de vaqueros un sábado por la tarde (*El Informador*; 1951, 18 de octubre [UNAM, 2023]).

## Figura 7

*Las excursiones escolares como parte del sistema de recompensas a las infancias*



*Fuente:* Casasola (1945 y 1960 [INAH, 2023]).

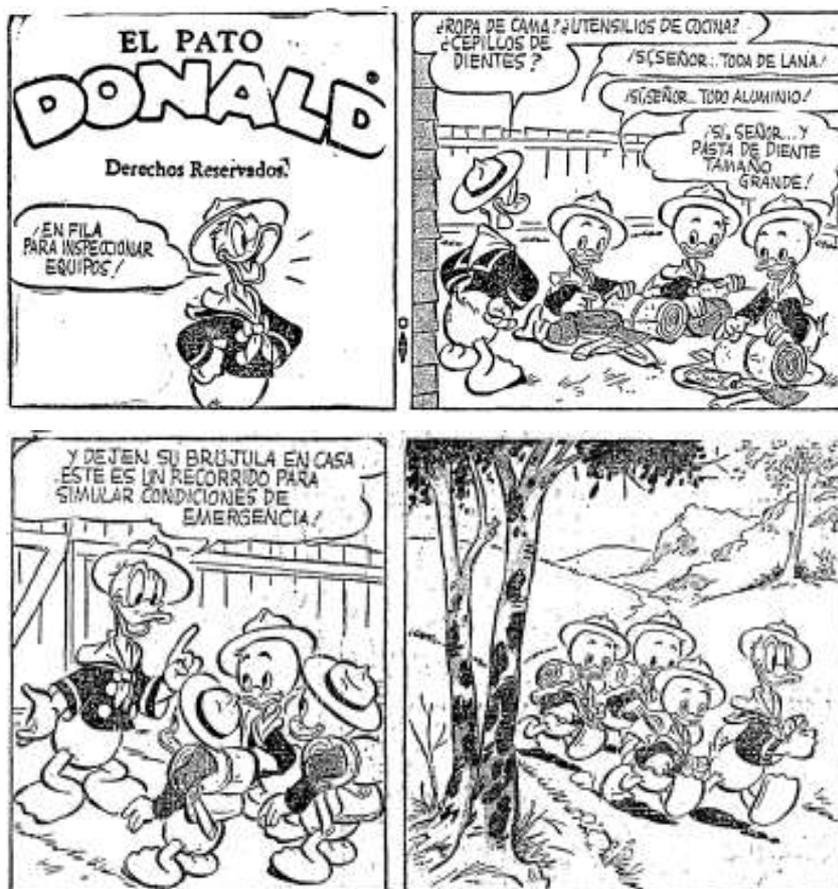
## *Cuentos y narraciones fantásticas*

En la prensa aparecían historietas infantiles, donde los protagonistas eran personajes locales y otros importados, como los de *Walt Disney*; teniendo en común el desarrollo de tramas donde se promovían valores positivos relacionados con la disciplina, el trabajo en equipo, la búsqueda de objetivos comunes y el respeto a las personas

mayores; quienes eran figuras de autoridad, a las que se les delegaba la responsabilidad de transmitir conocimientos y saberes, inspirar confianza a la hora de enfrentar problemáticas diversas, así como de repartir justamente castigos y recompensas (ver figura 8).

### Figura 8

*Las historias fantásticas como parte del sistema de recompensas a las infancias*



Fuente: *El Informador* (1954, 06 de junio [UNAM, 2023]).

Para los más afortunados, existían los cómics que se podían comprar en las tiendas *Sanborns*, así como el *Billiken* argentino o *El Peneca* chileno. Para quienes no se podían permitir el ingreso a alguna de estas tiendas, quedaban las lecturas del pópulo: *Pepín*, *Paquín*, *Chamaco*, *Cartones* (Pacheco, 1981); o las historias fantásticas de los periódicos: *El Pato Pascual* (*El Informador*; 1950, 29 de octubre [UNAM, 2023]); *El Fantasma* (*El Informador*; 1952, 31 de agosto [UNAM, 2023]); *El Ratón Miguelito*, *Henry*, o *Tío Brutus* (*El Informador*; 1952, 8 de junio [UNAM, 2023]).

## Conclusiones

A partir de la información presentada se refuerza el supuesto de que aún frente al avance de las políticas de Estado con tintes humanistas, positivistas, revolucionarios y/o socialistas, orientadas en última instancia a la obligatoriedad de la educación laica en las escuelas públicas de México, prevalecieron prácticas de resistencia por parte de los grupos conservadores asociados a la Iglesia Católica, como institución de referencia para la instauración de valores y prácticas sociales y culturales, que históricamente se reprodujeron a través de la educación. Tradicionalmente, el sistema educativo controlado por las instituciones religiosas funcionó como un mecanismo de poder y adoctrinamiento, desde donde se ejercían relaciones asimétricas de poder entre las personas adultas y las infancias. Pero al irrumpir el Estado en el proceso educativo, este desequilibrio no se corrigió, sino que fue aprovechado por los afines al gobierno para llevar a cabo una (re)educación ideológica y una formación de individuos dóciles y gobernables, afines al partido en el poder emanado de la Revolución.

La resistencia se mantuvo vigente a través de prácticas y concepciones del mundo que, no obstante, la degradación moral acarreada por la modernidad y el liberalismo, permearon en las relaciones y el trato con las infancias al interior y exterior de los colegios. Dichas estrategias tomaron forma gracias a la materialización de una visión cristiana dualista, centrada en combatir el mal mediante buenas acciones, que se tradujo en un nuevo trato más centrado en el amor y el cariño como componentes de un sistema

educativo en el que las recompensas a menores se volvieron una práctica cotidiana.

La existencia de los castigos corporales y su práctica extendida en el sistema educativo mexicano a través de la historia, sugiere una institucionalización de la violencia como mecanismo pedagógico; mientras que las cada vez más abundantes recompensas, reflejan un cambio asociado al avance de la modernidad: tanto en el sentido humano y de trato hacia las personas de las minorías; como material, enfocado hacia el crecimiento de una sociedad urbana, industrial y de consumo, donde la idea de otorgar obsequios y reconocimientos a las y los menores también se vuelve parte de la cotidianidad.

## Referencias

- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Ariés. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), *Historia de la Infancia y la Educación*, 5-18.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a80cb9f-25b5-4d32-8783-07a5c6fa1397/re28100507-pdf.pdf>
- Castillo, D. (2014). Infancia tras los muros: aproximación a la Escuela Correccional para Mujeres de la Municipalidad de Coyoacán, México, D.F., 1907-1913. *Historia y Justicia*, (2), 1-23.  
[https://revista.historiayjusticia.org/wp-content/uploads/2014/04/RHyJ\\_2014\\_2\\_DS\\_L\\_Castillo.pdf](https://revista.historiayjusticia.org/wp-content/uploads/2014/04/RHyJ_2014_2_DS_L_Castillo.pdf)
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. (2009). *Informe de evolución histórica de la situación nutricional de la población y los programas de alimentación, nutrición y abasto en México*. CONEVAL.  
[https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/info\\_publicaciones/evolucion\\_historica\\_050411.pdf](https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/info_publicaciones/evolucion_historica_050411.pdf)
- Del Palacio, C. (2006). La prensa como objeto de estudio. Panorama actual de las formas de hacer historia de la prensa en México. *Comunicación y Sociedad*, (5), 11-34.  
<https://www.redalyc.org/pdf/346/34600502.pdf>

- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, (281), 19-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18537>
- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (2023). *Mediateca*. <https://mediateca.inah.gob.mx/>
- Lara, E. (2015). El Historiador y la fotografía. Una relación antropológica. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, (10), 75-99. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.voii0.5980>
- Leñero, M. (2016). La escuela en la literatura. En *Historia e Historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011* (pp. 315-328). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, A. (2015). La novela como documento histórico de la cultura: ideas para un consenso. *Historia Caribe*, 10(27), 199-230. <https://www.redalyc.org/pdf/937/93744102007.pdf>
- López, J., y Muñoz, J. (2021). Impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos durante el Porfiriato: un abordaje socio histórico. En *Análisis de las Disertaciones de Normalistas durante el Porfiriato*. Universidad Veracruzana.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-153). El Colegio de México.
- Martínez, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. *Historia de la educación anuario*, 9, 107-124. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772008000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006)
- Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la Ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245-263. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/159>
- Pacheco, J. (1981). *Las batallas en el desierto*. Era.
- Peralta, J. (2015). La recompensa y el castigo eternos. En *Cómo llegar a ser un cristiano verdadero* (pp. 209-224). Sociedades Bíblicas en América Latina.

[http://biblecourses.com/Spanish/downloads/pdfs/bcbook/SP\\_BCBOOK\\_18.pdf](http://biblecourses.com/Spanish/downloads/pdfs/bcbook/SP_BCBOOK_18.pdf)

Roldán, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area\\_09/1728.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area_09/1728.pdf)

Rousseau. (1791). *Emilio o la educación*.

Santiago, Z. (2014). Los niños y jóvenes infractores de la Ciudad de México, 1920-1937. *Secuencia*, (88), 193-215. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SOI86-03482014000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SOI86-03482014000100007)

Secretaría de Economía. (1952). *Séptimo Censo de Población y Vivienda*. México.

Sosensky, S., y López, R. (2015). La construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México: los anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970). *Secuencia*, (92), 193-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319138154008>

UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México]. (2023). *Hemeroteca Nacional Digital de México*. <https://hndm.iib.unam.mx/index.php/es/>

Valle-Barbosa, E., Vega-López, M. G., Flores Villavicencio, M. E., y Muñoz-De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Educación y Desarrollo*, (28), 61-69.

[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/28/028\\_Valle.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf)

Vega, M. (2023). El castigo en las escuelas elementales del siglo XIX, ¿avance hacia la humanización o anquilosamiento? *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 127-135. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.462>

## Notas

---

<sup>1</sup> Prensa de madera para asegurar la garganta o pierna del castigado (Valle-Barbosa et., 2014).

<sup>2</sup> Grillete para los tobillos que dificultaba la movilidad (Vega, 2023).

<sup>3</sup> Similar a una raqueta de madera que provocaba golpes dolorosos (Roldán, 2011).

<sup>4</sup> “*Instrumento que apresaba el cuello del niño, obligándolo a andar derecho*” (Vega, 2023, p. 131).

<sup>5</sup> Niños traviesos eran introducidos en un saco y elevados al techo por un rato (Vega, 2023).

<sup>6</sup> La Mediateca del INAH contiene más de medio millón de objetos (534 mil 139) en formato digital, entre los que destacan principalmente las fotografías desde finales del s. XIX hasta la época moderna, que representan el 90% de los materiales disponibles en el repositorio. Mediante el sistema de búsqueda avanzada de la plataforma se consigna la existencia de más de 130 mil imágenes o recursos para el período 1950-1959. En la plataforma destacan las colecciones: *Cassasola*, *Nacho López*, *Culhuacán*, *Bustamante e Incremento*. Las fotografías abarcan los aspectos más variados de la vida social de México en sus distintos períodos (INAH, 2023).

<sup>7</sup> La Hemeroteca Nacional Digital de México contiene más de 8 millones de documentos digitalizados (8 millones 7 mil 672), desde 1722 a la fecha, principalmente revistas y periódicos de los temas más diversos acerca del acontecer nacional e internacional. Para el período 1950-1959 se registra casi 1 millón de recursos (956 mil 591) (UNAM, 2023).

<sup>8</sup> Benito Juárez, presidente de México de 1858 a 1872). Impulsor de las Leyes de Reforma (1859), que separan el poder político del religioso e imponen la educación laica obligatoria en las escuelas públicas de todo el país.

<sup>9</sup> Partido Revolucionario Institucional (PRI). Partido que se sustenta en los principios ideológicos de la Revolución Mexicana, que plantea como postulados el nacionalismo, las libertades, la democracia y la justicia social. Fue fundado en 1929 y ha pasado por tres etapas: Plutarco Elías Calles fundó el Partido Nacional Revolucionario (PNR) (1929-1938); Lázaro Cárdenas el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) (1938-1946); y Manuel Ávila Camacho el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (1946-) (INAH, 2023).