

XIII

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Entre lo local y lo global
**Actores, saberes
e instituciones en la
historia de la educación**



ISBN: 978-607-9087-13-5



Universidad Autónoma de Zacatecas
Francisco García Salinas

22 - 24 de Agosto de 2012 Zacatecas, Zacatecas México

Consideraciones teóricas desde la historia y la pedagogía para definir a la niñez en procesos de escolarización

Norma Ramos Escobar

UPN/SEER

Introducción

La niñez, más allá de ser una etapa biológica, es también una construcción cultural que responde a un contexto histórico-social específico. Como objeto de estudio especializado, el concepto de niñez empieza a reclamar un estatus teórico propio que le permita alejarse de visiones esencialistas y fronteras deterministas que lo colocan como una etapa biológica y psicosocial entre la infancia y la juventud. El objetivo de esta ponencia es mostrar un recorrido por los constructos teóricos que aportan la historia y la pedagogía para definir a la niñez en proceso de escolarización y la forma en que la escuela y los sujetos inmersos en ésta aportan significados para definir al sujeto-niño.

1. La niñez como objeto de análisis

La niñez no sólo debe analizarse como un periodo biológico, sino también como una construcción cultural que responde a características que se consideran propias del sujeto; que se comparte socialmente y se expresa a través de símbolos, imágenes y códigos que significan a la niñez, pero que también responde a un contexto histórico-social específico¹. Esta amplitud

¹ Esta postura es amplia y explica de una forma concreta el concepto de niñez, pues parte de la idea que cada sociedad concibe, da sentido y expresa su propio concepto de niñez. Algunos de los autores que han partido de esta premisa para conceptuar sus trabajos: Castillo, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto Mora, 2006; Casas, Ferrán, "Infancia y representaciones sociales" en *Política y Sociedad*, Vol. 43, No.1, 2006, pp. 27-42; Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila editores, 2005; Váldez, María Desideria, "Los contrastes en las representaciones de la infancia a partir de la escuela durante el porfiriato en el Estado de México", *Memoria electrónica en XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Xalapa, Ver., 2008; Reyes, Oscar, "Imaginario, representaciones y comportamientos de la niñez en Guadalajara durante el porfiriato", México, CIESAS, Tesis doctoral, 200; Ramírez, Alberto, "La infancia en el distrito de Toluca, Estado de México, durante el siglo XIX" en Padilla, Antonio, *et al. (coords.) La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Palos/UAEM, 2008, [pp. 318-355], entre otros.

del concepto ha permitido pensar y repensar las diferentes concepciones de la niñez a lo largo el tiempo, en diferentes grupos sociales y en distintos espacios.

No hay fronteras o divisiones claras y fijas entre infancia, niñez, adolescencia, juventud y vida adulta, lo que para nosotros hoy puede ser un niño, en otras sociedades y tiempos era ya un padre, trabajador o un delincuente, de ahí que debemos de analizar a niños y niñas más allá de un grupo de edad y verlo, según lo expresa Lavalette, como una “variable social conectada y afectada íntimamente por la totalidad de relaciones [y expresiones] dentro de una sociedad”²

Es común observar cómo, a lo largo del tiempo, y particularmente en el siglo XIX, con el desarrollo de las ciencias los términos infancia y niñez, se han considerado como sinónimos, no obstante, debe señalarse que hay distinciones biológicas y pedagógicas entre ambos constructos, así, para la biología la infancia es la etapa que va del nacimiento a los primeros años de lactancia en el que el contacto con la dependencia materna es fundamental. La misma raíz lingüística se deriva de esta condición, pues se define *infans* como “el que no habla”³ acentuando el carácter de indefensión de dicha etapa biológica. Según Borderies-Guereña, quien consultara la definición decimonónica del término en el *Diccionario de Educación, Instrucción y Enseñanza* del español de Pío Zuazua, esta “primera infancia” terminaba a los siete años y señalaba el gran número de enfermedades que comprometían la vida del niño y su total dependencia frente a la familia y a la sociedad.⁴

La biología distingue el lenguaje y la motricidad como atributos propios de la niñez para diferenciarla de la infancia, lo que también el diccionario de 1847 de Pío Zuazua, considera como “segunda infancia”, en la cual “el niño está ya apto para emprender mayores estudios, su razón se aclara y desarrolla, su inteligencia se afirma y la religión y la sociedad le van marcando sus deberes”⁵. Lo que va de la mano con la propuesta de la pedagogía que emplea el término

² Lavalette en Sosenski, Susana, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010, p. 21.

³ Santoveña Arredondo, Mayra, “Una representación de la educación especial: La anormalidad” en Padilla, Antonio *et al.* (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Palos/UAEM, 2008 p.44.

⁴ Borderies-Guereña, Josetee, “Niños y niñas en familia” en Borrás, Llop José María (dir.) *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, p. 2.

⁵ *Idem*, p. 21.

niñez cuando el sujeto adquiere una identidad escolarizada, es decir, cuando se entra al proceso educativo institucionalizado.

Para los historiadores de la educación, la niñez se construye como una categoría histórica, cultural y analítica que significa a los niños que se forman en un proceso educativo. Como ya lo definía Agustín Escolano, el paso de ser niño a escolar es producto de un devenir histórico:

La imagen del sujeto escolar, que a nuestra sensibilidad se presenta como obvia, es consecuencia de una verdadera metamorfosis que transformó al niño en alumno y que ha ido objetivando en paralelo con la atribución progresiva de espacios y tiempos a los menores, que adquieren así el estatuto de miembros en formación dentro de la organización social en que nacen y viven. La conquista de un tiempo propio por parte de la infancia comportaba, un cambio de mentalidad de los adultos respecto a los niños.⁶

El mismo Escolano señala que el escolar, como una invención cultural, fue legitimado por el orden académico. Particularmente con las contribuciones de las ciencias humanas y sociales desde el triunfo del positivismo a finales del XIX, al tiempo que se creaban las estructuras sociales de acogida a los menores. Dichas ciencias sirvieron, entre otras cosas, para acreditar las prácticas y los discursos sociales que se generaron en torno a la escolarización, y además, inspiraron toda una tecnología de los procesos y métodos de formación del niño-alumno, el cual será definido a partir del tiempo que transcurre en la escuela:

Asistir a la escuela ha venido siendo una práctica cada vez más generalizada entre los niños y las niñas de nuestro tiempo. La infancia ocupa en la actualidad una parte significativa de su tiempo vital disponible en cubrir las exigencias de la educación obligatoria. Más aún, la condición de menor se define hoy, fundamentalmente, en torno a las categorías que se estructuran en el orden de la escuela, de sus cronosistemas y de sus escenarios de acogida. Si tuviéramos que describir en pocos rasgos el estatuto que corresponde a cualquier menor en nuestra sociedad, es muy probable que lo

⁶ Escolano, Agustín, (Dir.) *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 15.

definiéramos por el grado que ocupa en el *cursus scholae*, esto es, en el currículum. El orden del tiempo educativo ha terminado por afectar al mismo cómputo de la vida infantil”⁷

Una de las corrientes que más claramente ha visto esta relación entre niñez y escuela es la psicohistoria norteamericana, que sostiene entre sus premisas que, sin la idea de infancia moderna no podría haber surgido la idea de la escuela y que con la difusión de esta última salió fortalecida la misma idea de niñez,⁸ una de las posturas más acabadas en este sentido es la que tiene que ver con la premisa de la escuela moderna como una institución de resguardo de la niñez, como lo sostiene Schnell:

[...] La escuela elemental, expresión física de la educación popular, representó la institucionalización definitiva de la infancia. Antes del siglo XIX el concepto sólo había adquirido importancia entre las élites de las sociedades occidentales y aun así sólo para sus hijos y de una manera voluntaria. Los defensores de la escuela elemental predicaban un evangelio de infancia universal... A diferencia de los asilos para niños abandonados, dependientes y delincuentes, la escuela elemental funcionó sobre el principio de que los niños eran intrínsecamente inocentes, pero vulnerables y todos ellos necesitaban ser rescatados.⁹

Los sistemas educativos se valieron de un conjunto de reglamentos y leyes que avalaron los pedagogos, quienes intervinieron deliberadamente en la formación del escolar; definieron qué era; las edades que comprendía; los métodos pedagógicos; las reglas a las que se debían someter niños y niñas y hasta los sentimientos y valores que debían expresar en el entorno escolar. La escuela empezó a ofrecer representaciones de la niñez ligadas a la lectura y escritura, a las reglas morales y cívicas, al control del cuerpo y la salud, a la abolición del trabajo

⁷ *Ibid.*, pp. 15-16.

⁸ Schnell en Baker, Bernadette, “La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses” en Popkewitz, Thomas y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares, 1998, p.141.

⁹ *Ibid.*, p. 142.

infantil, al fomento de sentimientos propios del niño –como la inocencia y la nobleza–, entre otras.

2. La niñez definida por los pedagogos y maestros en la escuela nuevoleonesa

Como ya se ha señalado, la imagen del sujeto escolar es producto de un devenir histórico. En México coincide con el surgimiento de los sistemas educativos modernos durante el siglo XIX¹⁰. A decir de Escolano, los sistemas nacionales de educación crearon estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños a lo que llama, “cuarentena institucional”¹¹, justificando dicha reclusión como un “derecho” que los niños tenían a ser educados, lo que además justificó las acciones de la escuela para nombrar y delinear la personalidad del niño escolarizado.

Fue durante esta reclusión que los maestros, pedagogos y políticos decimonónicos empezaron por definir al niño escolarizado, no sin substraerse a utilizar metáforas o representaciones sobre el ideal de niño que esperaban; imaginarios que se expresaron a través de las prácticas escolares como los exámenes públicos, las fiestas escolares y la disciplina escolar.

Cito como un ejemplo las frases pronunciadas por el Alcalde de Monterrey, Viviano Villarreal en una disertación que hizo el día que los niños presentaron su examen público en 1870, el alcalde señala cómo la niñez desempeña un papel fundamental, pues es vista como el embrión que, con el tiempo, madurará y tendrá la misión de conducir a la sociedad por el camino del progreso:

¹⁰ La escuela moderna porfiriana basó sus principios en las ideas de pedagogos europeos como Pestalozzi (educador suizo inspirado en Rousseau) sus teorías formaban la base de la educación elemental. El papel del maestro, según Pestalozzi, era orientar el proceso de desarrollo del niño y ayudarlo a ocupar su lugar en la sociedad según sus capacidades. Opinaba que la buena escuela debía imitar el ambiente del hogar. Cfr. Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1988, pp. 40-41). Mediante un diálogo con sus teorías se llegó a dilucidar las capacidades o facultades del niño en las cuales se debía poner atención, estas eran físicas, morales e intelectuales, de ahí se derivó toda una discusión sobre la naturaleza del niño y particularmente el papel del docente como orientador del desarrollo del niño

¹¹ Escolano Benito, Agustín, “Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia” en Escolano, *Cinco lecturas de historia de la educación*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Salamanca, 1984, [pp. 33-44], p. 39.

[...] Vosotros, jóvenes que habéis sujetado a examen las materias que en este año habéis cursado, recibid por ahora las felicitaciones de mi parte y del Republicano Ayuntamiento [...]; pero no creáis que esto os basta, no os forméis ilusiones, nada habéis adquirido en comparación de lo que os falta para ser hombres útiles, seguid siendo siempre aplicados, dóciles y obedientes; y cuando, lo halláis conseguido entonces podréis vanagloriar, por ahora no tenéis más que buenos principios, seguid ejercitándolos, imitad a vuestros maestros y solo así conseguiréis llegar algún día a la perfección, único fin que debéis ambicionar, porque nada es el hombre en la sociedad sin la educación [...]¹²

La niñez, en este discurso es vista como un proyecto a futuro, no es considerada en sí misma, el individuo-niño está en función de su potencial madurez, es un ser inacabado transitando hacia la adultez, etapa en la que se espera responda y cumpla con sus deberes sociales como ciudadano. Es importante mencionar que en las prácticas discursivas empleadas durante las alocuciones, cuando se usa un tono de aseveración, los oradores utilizan la palabra “juventud” para dirigirse a los niños, cuando se trata de halagarlos se emplean palabras como “tiernas almas” o simplemente niños, niñas o alumnos, lo que denota que la forma de nombrar a la niñez estaba en una frontera difusa entre la niñez y su inmediata madurez: la juventud. Utilizar el término juventud daba más seriedad y solemnidad al discurso, lo que también nos habla de que, para los convencionalismos que implicaban disertaciones públicas, era conveniente dirigirse en tono severo y maduro tratando al niño como un pequeño adulto.

Otro ejemplo que ilustra cómo se caracterizaba a los niños, proviene de las fiestas escolares que se introdujeron como prácticas que se esperaba sustituyeran poco a poco los rígidos exámenes públicos, más allá del “sufrimiento de la prueba” –como le llamaban–, los niños expresaran gusto por terminar el año escolar, como la definió Julio S. Hernández¹³ al

¹² *Periódico Oficial*, No. 27, Septiembre 28 de 1870, reproducido en Ordóñez Plinio, *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, 1591-1942*. “Los exámenes públicos y su aparatosa ejecución” Vol.2, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 1942. p. 293.

¹³ Julio S. Hernández fue un pedagogo porfiriano que escribió libros pedagógicos y metodológicos sobre aritmética, lengua nacional, cálculo, escritura, entre otros, además, prolífico escritor de artículos sobre aspectos de la vida interna de la escuela elemental. Fue inspector de las escuelas primarias del Distrito Federal. En su artículo sobre las fiestas escolares, señala que el primer evento de esta índole que se realizó en México, fue promovido por Miguel F.

reseñar la Primera Fiesta Escolar en 1902, promovida por Miguel F. Martínez, pedagogo nuevoleonés:

Para los niños fue el momento en que se les despertaron por vez primera sus energías dormidas en que se le invitó a vivir la vida completa: desarrollo físico, desarrollo mental, emociones vivas de intenso placer y de inusitada alegría, manifestáronse sus sentimientos egoístas y altruistas, su orgullo noble de niños, su vanidad simpática de hombres en ciernes; pero orgullo y vanidad basado [...] en la perseverancia y en el trabajo [...]¹⁴

Es interesante cómo se sigue viendo al niño como un adulto en ciernes pero esta vez se les atribuye también la vivacidad y la felicidad como características propias de su inocencia y nobleza. No obstante, esta idea de inocencia del niño, se hacía a un lado cuando se trataba de regular las actitudes beligerantes de estos.

Las disposiciones reglamentarias de las escuelas nuevoleonésas a finales del siglo XIX, advertían sobre los castigos escolares, los cuales deberían dejarse de lado, pero en caso de no conseguir resultados deseables por parte de los niños, se debían utilizar en los casos extremos, pues, como señalaba el reglamento, “desgraciadamente hay niños que por organización son perversos y se muestran insensibles á los efectos del cariño y sordos á la voz de la razón”.¹⁵ Aquí vemos cómo se considera que los niños eran poseedores de sentimientos negativos como la perversidad y la insensibilidad, de ahí que se justificaran los castigos escolares. Lo que en síntesis se buscaba era dominar la naturaleza del niño para que éste pudiera integrarse a la sociedad, de ahí que los castigos debían ser el auxiliar en la subordinación del comportamiento de los niños a la voluntad de los adultos. Esta idea de “silenciar las pasiones” –como se mencionaba en manuales de la época–, dejaba ver cómo se crearon sobre el niño una serie de

Martínez, cuando trabajó como Director General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales de 1901-1914, Hernández, Julio, *Artículos Pedagógicos*, “Las fiestas Escolares”, México, Librería de educación Gallegos y Hno., 1903, p. 100. Práctica que ya tenía algunos años realizándose en Monterrey.

¹⁴ *Ibid.*, p. 104.

¹⁵ *Disposiciones reglamentarias para la organización de las escuelas oficiales del Estado*, Monterrey, Tipología de la penitenciaria del estado, 1897, p. 49.

dispositivos para controlar actitudes, sentimientos y cuerpos, en esta idea de sujetos imperfectos a los que hay que conducir.

Consideraciones finales

A lo largo de la ponencia se pudo observar cómo la niñez va adquiriendo una conceptualización propia cuando los sistemas educativos se van fortaleciendo y participan en la configuración del concepto, que se va nutriendo con los discursos y las prácticas de los maestros, pedagogos y políticos que participaron en los sistemas educativos; lo que ha permitido a la pedagogía e historia sostener sus argumentos sobre la niñez a partir de su acceso a los sistemas educativos. La niñez, como construcción social, es producto de la época que la dota de sentido, aunque durante el trayecto se exploraran una multiplicidad de acepciones que se le atribuyen al sujeto-niño-escolar, a veces moviéndose en fronteras difusas entre la infancia y la juventud. Lo que nos da pistas para entender que el constructo es problemático aún para la discusión histórica y, en particular, desde el ámbito educativo, esta “necesidad de teoría” de las que hablaba Egle Becchi en su conferencia inaugural del XIII Coloquio de Historia de la Educación, que señalaba los esfuerzos para hablar de la niñez:

Se tratan más de *ideas* sobre la infancia, rapsódicas y propias del imaginario, que parecen expresar una necesidad creciente hoy en día: la de fundamentar de una forma conceptual y fuerte los discursos sobre el niño, proporcionarle una legitimación teórica y, finalmente, encontrar las razones propias del sujeto en cuestión, sobre todo desde una perspectiva historiográfica.¹⁶

Bibliografía

Baker, Bernadette, “La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses” en Popkewitz, Thomas y Marie Brennan, (comps.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares, 1998, [pp. 139-168].

¹⁶ Becchi, Egle, “La historia de la infancia y sus necesidad de teoría” Conferencia inaugural del XIII Coloquio de Historia de la Educación, *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, San Sebastián, 29 de junio a 01 de julio de 2005, p. 23.

- Becchi, Egle, "La historia de la infancia y sus necesidad de teoría" Conferencia inaugural del XIII Coloquio de Historia de la Educación, *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, San Sebastián, 29 de junio a 01 de julio de 2005.
- Borderies-Guereña, Josetee, "Niños y niñas en familia" en Borrás, Llop José María (dir.) *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila editores, 2005.
- Casas, Ferrán, "Infancia y representaciones sociales" en *Política y Sociedad*, Vol. 43, No.1, 2006, [pp. 27-42].
- Castillo, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México. 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto Mora, 2006.
- Disposiciones reglamentarias para la organización de las escuelas oficiales del Estado*, Monterrey, Tipología de la penitenciaria del estado, 1897.
- Escolano Benito, Agustín, "Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia" en Escolano, *Cinco lecturas de historia de la educación*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Salamanca, 1984, [pp. 33-44].
- _____, (Dir.) *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Hernández, Julio, *Artículos Pedagógicos*, "Las fiestas Escolares", México, Librería de educación Gallegos y Hno., 1903.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1988.
- Ramírez, Alberto, "La infancia en el distrito de Toluca, Estado de México, durante el siglo XIX" en Padilla, Antonio, et al. (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Palos/UAEM, 2008, [pp. 318-355].
- Ramos, Norma, *Concepciones y prácticas sobre la niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891-1940*, México, UAM-I, Tesis doctoral, 2011.
- Ordóñez Plinio, *Historia de la Educación Pública en el Estado de Nuevo León, 1591-1942*. "Los exámenes públicos y su aparatosa ejecución" Vol.2, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 1942.

- Reyes, Oscar, “Imaginario, representaciones y comportamientos de la niñez en Guadalajara durante el porfiriato”, Guadalajara, CIESAS, Tesis doctoral, 2005.
- Santoveña Arredondo, Mayra, “Una representación de la educación especial: La anormalidad” en Padilla, Antonio *et al.* (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Palos/UAEM, 2008.
- Sosenski, Susana, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010.
- Váldez, María Desideria, “Los contrastes en las representaciones de la infancia a partir de la escuela durante el porfiriato en el Estado de México”, *Memoria electrónica en XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Xalapa, Ver., 2008.