

El castigo físico desde la narrativa de padres y madres ordinarios. Entre tradición, ciencia y derecho*

Physical Punishment from the Narrative of Ordinary Fathers and Mothers. Between Tradition, Science and Law

O castigo físico desde a narrativa de pais e mães ordinários. Entre tradição, ciência e direito

LUZ ESTELA TOBÓN BERRÍO**

FECHA DE RECEPCIÓN: 18 DE OCTUBRE DE 2019. FECHA DE APROBACIÓN: 29 DE MARZO DE 2020

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8365>

Para citar: Tobón Berrío, L. E. (2020). El castigo físico desde la narrativa de padres y madres ordinarios. Entre tradición, ciencia y derecho. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(2), 1-28. Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8365>

RESUMEN

El artículo expone el entramado de pensamiento social donde se anidan los elementos ideológicos que actualizan la vigencia del castigo físico en el cotidiano familiar de padres y madres ordinarios desde la narrativa de sus experiencias parentales. Un modelo conceptual de tres discursos: tradición, experto y jurídico, resume las presiones discursivas a las cuales se encuentran sujetos los padres y madres en un momento histórico de transición del modelo educativo de control a los hijos permisivo de la violencia física a un contexto de educación familiar donde la introducción de los derechos de los niños cuestiona el uso del dolor como recurso de la pedagogía familiar. El modelo se construyó a partir de los datos recolectados con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a padres y madres de la ciudad de Barranquilla, en una investigación bajo el enfoque cualitativo crítico. El análisis de la información se realizó mediante la construcción de *categorías conceptualizantes* (Paillé & Mucchielli, 2012) que permiten exponer el fenómeno

* Este artículo es resultado de la investigación «Droits de l'enfant face aux punitions corporelles dans la famille», financiada por una beca doctoral de la Universidad del Norte en convenio con la Université Paris Nanterre. Un agradecimiento especial a los investigadores Paul Durning, Jorge Palacio Sañudo, Geneviève Bergonnier-Dupuy, por su apoyo y dirección en el desarrollo de la investigación. En memoria del profesor Paul Durning (1947-2018).

** Doctora en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación; magister en Derecho Comparado de la Familia. Profesora del Departamento de Derecho de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Correo electrónico: letobon@uninorte.edu.co. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=N-nmjQ0AAAAJ&hl=es>. ORCID: 0000-0002-9819-3351

sociojurídico desde la perspectiva del sujeto y hacen del investigador un mediador entre la realidad vivida y la producción textual.

Palabras clave: castigo físico, investigación sociojurídica, parentalidad, discurso jurídico, educación familiar.

ABSTRACT

The article exposes the network of social thought where the ideological elements nested update the validity of physical punishment in the family's daily life of ordinary fathers and mothers from the narrative of their parental experiences. A conceptual model of three discourses: tradition, legal, and expert, summarizes the discursive pressures to which fathers and mothers are subject in a historical moment of transition from the educational model of control permissive of physical violence, to a context of family education where the introduction of children's rights question the use of pain as a resource for family pedagogy. The model was constructed from the data collected with the application of semi-structured interviews with parents in the city of Barranquilla, in an investigation under the critical qualitative approach. The analysis of the information was carried out through the construction of *conceptualizing categories* (Paillé & Mucchielli, 2012) that allow exposing the socio-legal phenomenon from the perspective of the subject and making the researcher a mediator between lived reality and textual production.

Keywords: Physical punishment, socio-legal research, parenting, legal discourse, family education.

RESUMO

O artigo expõe a estrutura de pensamento social onde se nidificam os elementos ideológicos que atualizam a vigência do castigo físico no cotidiano familiar de pais e mães ordinárias desde a narrativa de suas experiências parentais. Um modelo conceitual de três discursos: tradição, experto jurídico, resume as pressões discursivas às quais se encontram sujeitos pais e mães em um momento histórico de transição, do modelo educativo de controle aos filhos permissivo da violência física a um contexto de educação familiar onde a introdução dos direitos das crianças questiona o uso da dor como recurso da pedagogia familiar. O modelo construiu-se a partir dos dados recolhidos com a aplicação de entrevistas semiestruturadas a pais e mães da cidade de Barranquilla, em uma pesquisa sob o enfoque qualitativo crítico. A análise da informação se realizou mediante a construção de *categorias conceitualizantes* (Paillé & Mucchielli, 2012) que permitem expor o fenômeno socio-jurídico desde a perspectiva do sujeito e fazem do pesquisador um mediador entre a realidade vivida e a produção textual.

Palavras-chave: castigo físico, pesquisa socio-jurídica, parentalidade, discurso jurídico, educação familiar.

Introducción

La educación en la familia llegó a consolidarse en objeto científico a partir de la segunda mitad del siglo XX (Bergonnier-Dupuy, Join-Lambert & Durning, 2013). La importancia de los procesos educativos intrafamiliares surge al dimensionar su impacto social (Sen, 1999). Así, la educación a los hijos dejó de ser considerada por la ciencia un acto intuitivo anodino y pasó a ser comprendida como una compleja red normativa, trascendental en la estructuración de la sociedad y, en consonancia, de interés para ser estudiada desde los diferentes campos del conocimiento científico.

La investigación que da origen a este artículo se interesa de manera particular por el castigo físico en tanto práctica educativa en la familia. Una categoría difícil de trabajar porque hasta el momento no existe un consenso sobre su conceptualización. Algunos investigadores emplean la categoría maltrato para describir prácticas como las nalgadas, las palmadas, los tirones de oreja (Tatar Garnica, 2008). No es el objeto de este artículo plantear la discusión sobre la pertinencia del uso extensivo de la categoría maltrato y las consecuencias que derivan. Pero, con el fin de dar claridad a lo tratado en las líneas que siguen, debe precisarse que en este artículo se hace referencia al castigo físico en cuanto estrategia de control atinente a la violencia educativa ordinaria (VEO), es decir, el empleo de violencias ligeras como estrategia de control con fines educativos, que tiene lugar en la relación educativa intrafamiliar. En 1997, Paul Durning, pionero de la educación familiar desde la escuela de Nanterre,¹ empleó el término *violences quotidiennes ordinaires*. Un sector militante impulsado desde Francia a través de organizaciones como el Observatoire de la Violence Educative Ordinaire (OVEO), Stop VEO Enfance sans violence, ha vulgarizado el uso de este término hasta

¹ La Escuela de Educación Familiar de Nanterre tiene origen en los trabajos del Équipe Éducation Familiale et Interventions Sociales Au près des Familles (EFIS), creado en 1992 en el seno del Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF-EA1589) de la Universidad París Nanterre. Este centro de investigación es cofundador de la *Revue Internationale de l'Éducation Familiale (RIEF)*, órgano de difusión de l'Association Internationale de Formation et de la Recherche en Éducation Familiale (AIFREF).

llegar hoy al ámbito jurídico francés con la Ley del 10 de julio de 2019 “Relative à l’interdiction des violences éducatives ordinaires”.

Encuadrar el castigo físico en el marco de la violencia educativa ordinaria sirve para exponer que los estudios sobre maltrato se han desarrollado desde la fundación de la Society for the Prevention of Cruelty to Children (SPCC) en 1875 y con mayor impulso desde 1962 con los trabajos del pediatra norteamericano Kempe acerca de los malos tratos severos y las consecuencias en la salud del infante. Sin embargo, las investigaciones que de manera particular buscan examinar la violencia educativa ligera, más allá de la sola constatación estadística de su producción, aún son incipientes. De ahí la relevancia de esta investigación, que tuvo como objetivo comprender la práctica educativa intrafamiliar del castigo físico mediante la caracterización del entramado de informaciones, creencias, opiniones, expuestas por padres y madres ordinarios de la ciudad de Barranquilla (Colombia) respecto a la educación de los niños y puntualmente en lo referido al uso del castigo físico en su cotidianidad.

Entender las realidades educativas parentales implica rastrear los elementos ideológicos que influyen las dinámicas intrafamiliares (Agudelo Bedoya, 2005; Aguirre Dávila, Montoya Aristizábal & Reyes Sánchez, 2006; Durning, 2006, 2010a, 2010b; Fortin & Durning, 2010). En consonancia, este estudio se hace necesario para comprender los mecanismos que mantienen y reproducen el castigo físico en tanto fenómeno educativo; se trata de una aproximación sociocultural para poner de manifiesto la conjunción de fundamentos ideológicos (Gaffié & Marchand, 2001) plasmados en los discursos de los padres ordinarios, que actualizan la tendencia a la reproducción y consiguen mantenerlo, a pesar de las corrientes innovadoras, entre ellas los derechos de los niños.

El desarrollo de la investigación fue guiado por un marco teórico pluridisciplinario, fundado en la relación de tres disciplinas: la educación familiar desde la escuela de Nanterre, que permite una aproximación al castigo físico en tanto práctica educativa de control a los niños y lo reconoce como parte de un abanico más amplio de violencias educativas ordinarias, no deseables ni adecuadas para la garantía del desarrollo pleno del infante. En el ámbito de la sociología jurídica, los estudios de conciencia del derecho (LCS), propuesta teórica de Patricia Ewick y

Susan Silbey (2004), hacen posible considerar la vida cotidiana como espacio para la reconstrucción del derecho gracias a su interpretación y aplicación por los individuos corrientes, lejos de los escenarios formales como juzgados y tribunales. El derecho está presente en cada día de la vida humana de manera invisible y de ahí su fuerza, señala Silbey (2005), pero ese derecho puede ser transformado y recreado en la vida diaria. Los individuos cuentan con opciones de reproducir o redefinir las categorías jurídicas oficiales integrando elementos morales y sociales del grupo o comunidad de pertenencia (Sarat, 2005). Esta perspectiva de la sociología jurídica crítica posibilita observar cómo los padres adaptan el discurso jurídico oficial sobre derechos de los niños en un contexto de práctica del castigo físico. Ahora bien, la teoría de las representaciones sociales de la psicología social, desde la escuela de Aix-en-Provence, indica que las representaciones en tanto sociales son un conjunto de informaciones, creencias, opiniones, actitudes, construido de manera colectiva por los integrantes de un grupo social determinado y reconstruido por cada uno de los individuos en sus interacciones cotidianas (Abric, 2001). Esta proposición permite comprender cómo los padres toman del sistema cultural de pertenencia elementos para construir su proyecto educativo parental (Solís-Cámara & Díaz Romero, 1999; Tap & Vinay, 2000). Las vivencias en la propia infancia o en la educación de los hijos mayores, el encuentro con otros padres, con profesionales de distintos campos —profesores, pediatras, psicólogos—, las informaciones circulantes en los medios masivos de comunicación, en redes sociales y en las publicaciones para padres, suministran un entramado de creencias, informaciones, opiniones, con origen diverso, con ellas los padres y madres componen *teorías implícitas* en las cuales ordenan su quehacer educativo (Avezou-Boutry & Sabatier, 2013; Chapellon, 2011; Durning, 2006; Henri-Panabière, 2013; Pourtois & Desmet, 2000a, 2004; Qribi & Prêteur, 2011). Estas teorías erigidas por los padres en su cotidianidad hacen parte de la dinámica del pensamiento social (Moscovici, 2004), las forman elementos pertenecientes tanto a siglos de evolución humana como al pasado reciente de los padres. Entre sus componentes se hallan factores contemporáneos y proyecciones del futuro imaginado. Estas teorías, en tanto sociales, son a su vez compartidas en las interacciones cotidianas con otros individuos del grupo social.

Metodología implementada

La investigación que se presenta en torno al castigo físico desde la narrativa de los padres ordinarios se guio por un enfoque cualitativo crítico. Desde lo cualitativo, las narraciones de los participantes develan los significados del fenómeno de interés (López Montaña, 2005; Paillé & Mucchielli, 2012; Pourtois & Desmette, 2007). La visión crítica hace visible cómo los sujetos componen su cotidianidad desde la articulación de elecciones y presiones de las estructuras. En este sentido, permite considerar la fuerza de las instituciones, de las ideologías, en tanto elementos en conjunción con la voluntad humana y no como determinantes absolutos (Esser & Trubek, 2005).

Los análisis se fundan en los datos recolectados a través de 80 entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo en la ciudad de Barranquilla (Colombia). El contacto con los participantes se produjo por medio del sistema de bola de nieve y de informante clave, donde un participante refiere a otros o una persona en relación con padres y madres gracias a su oficio apoya el contacto con posibles voluntarios. Todos los participantes, 41 madres y 39 padres, aceptaron de manera voluntaria tomar parte de la investigación.

Los criterios de inclusión de los participantes abarcaron tres aspectos básicos:

- No encontrarse señalados por el sistema de protección a la infancia.
- Pertenecer a una familia biparental (Agudelo Bedoya, 2005a; Durning, 1990, 2006) con al menos un hijo entre los 5 y 12 años de edad. Esta condición buscaba que los padres tuvieran experiencia como tales. Pero las personas con solamente hijos adolescentes quedaron excluidas, pues, de acuerdo con la literatura, los castigos y su severidad disminuyen con la edad de los niños. Los castigos son más frecuentes y severos en edades escolares, especialmente entre 5 y 8 años (Aguirre Dávila, Montoya Aristizábal & Reyes Sánchez, 2006; Fortin & Durning, 2010). El ejercicio de la parentalidad se transforma ante el paso de los infantes a la etapa de la adolescencia, ya que en ella los padres deben ocuparse de hacer menos latente

su ejercicio de autoridad para abrir paso a la consolidación de la autonomía del individuo (Garnier, 2007).

- Estar fuera de riesgo económico y tener un diploma de formación posterior al bachillerato. En el caso colombiano, desde los años setenta el Estado implementó el sistema de estratos sociales, una variable que refleja, entre otras, la capacidad de pago de las personas para la asignación de subsidios económicos. Las dos primeras escalas del sistema de estratos son la población objetivo de los subsidios estatales, los otros cuatro estratos (3, 4, 5, 6) pueden ser considerados como población fuera del riesgo económico. El nivel socioeconómico ha sido indicado como un factor importante en el estilo educativo. Conforme con la literatura, el castigo físico es menor en familias de clase media (Hoang, 2005; López Hoyos, 2006). Además, los participantes cuentan con estudios técnicos o universitarios, algunos de posgrado y hasta doctorado. Debe considerarse que el bajo nivel educativo de los padres ha sido reportado como factor que incide en los conocimientos y en las capacidades para educar (Durning, 2010c). Adicionalmente, este es un aspecto fundamental porque la globalización y las nuevas tecnologías han favorecido la circulación de la información. Sin embargo, el acceso a los medios no es igualitario y la reinterpretación de la información varía según los niveles educativos de los individuos.

Las entrevistas se desarrollaron mediante la aplicación de una guía para entrevistas semiestructuradas. La guía fue elaborada siguiendo la propuesta de funciones esenciales de las representaciones sociales de Moliner y Guimelli (2015), a saber: funciones descriptivas, normativas y evaluativas. Así, los interrogantes estimulaban una descripción de los castigos físicos, la precisión de los contextos de producción, indagaba por la posición de los participantes frente a la práctica, el valor social y educativo atribuido al castigo corporal, las normas y los valores considerados trascendentales para fundar la educación a los hijos y la práctica de castigo. Algunos de los puntos tratados en la guía fueron: ¿cómo percibe usted la educación que da a sus hijos en comparación con la educación recibida durante su infancia? ¿Cuáles son los objetivos más importantes por alcanzar en la educación que da a sus hijos en su

familia? Cuando su hijo hace algo con lo que usted no está de acuerdo, por ejemplo, una travesura, ¿cuál es el medio más eficaz de corregir el comportamiento de su hijo y de hacerle comprender su desacuerdo?

El análisis de las entrevistas se realizó mediante *categorías conceptualizantes* siguiendo la propuesta de Paillé y Mucchielli (2012). Se trata de un trabajo interpretativo que busca crear herramientas conceptuales para dar cuenta del significado de un fenómeno desde la comprensión del actor. La construcción se lleva a cabo por medio de un ejercicio de categorización fundado en los datos empíricos. Dos procedimientos son empleados en la creación de las categorías: la *deducción interpretativa* y la *inducción teorizante*. La deducción interpretativa es la atribución de sentido a los datos recolectados a través de categorías construidas con fundamento teórico, que permiten localizar la narrativa del individuo en un contexto interpretativo más amplio. La inducción teorizante implica una doble acción: la observación atenta al proceso que revelan las narrativas de los individuos y un intento por conceptualizar la dinámica en juego desde sus propias lógicas. De manera puntual, la interpretación y la conceptualización de los discursos parentales, datos obtenidos en las entrevistas, se efectuó a partir de un modelo de tres influencias ideológicas principales, que son: el ámbito jurídico, particularmente los derechos de los niños; la tradición, entendida como la voluntad de mantener lo heredado en la crianza recibida durante la propia niñez; y la ciencia vulgarizada, accesible a padres y madres a través de las publicaciones sobre crianza, las opiniones de profesionales en relación con sus hijos. Este modelo servirá para estructurar la presentación de resultados en este artículo.

Contexto legal del castigo físico en Colombia

Hasta hace algunas décadas el castigo físico era aceptado como estrategia de control inherente a la educación de los hijos. La práctica se ha mantenido a través de generaciones y hoy persiste (Pinheiro, 2010; Profamilia, 2011, 2015). Investigaciones acerca de estilos educativos en la familia han registrado la observación de *prácticas híbridas de control* (Aguirre Dávila, 2000; Drouin-Hans, 2009; Maldonado & Micolta,

2003; Puyana, 2003; Puyana Villamizar, Mosquera Rosero & Serrato Martínez, 2001). Se trata del empleo de los castigos físicos articulados a otras técnicas de control orientadas a la estimulación de la capacidad de reflexión y la autonomía en el niño. Es decir, a pesar de las corrientes de innovación de la pedagogía familiar, persiste el uso de castigos físicos por parte de los padres.

En el ámbito legal, algunos ordenamientos estatales prohíben de manera directa el uso de castigos físicos a los niños en el escenario de la educación familiar. La tendencia prohibicionista puede ser identificada en más de 50 países,² que desde 1979 comenzaron a implantar normas positivas donde proscriben el uso de los castigos corporales con independencia de la prohibición referida al maltrato. Esta tendencia se encuentra avalada en el orden internacional por el discurso de abolición que circula desde organismos supraestatales como el Consejo de Europa³ y el Comité de los Derechos del Niño.⁴ Instituciones que presionan la inclusión de prohibiciones expresas en las legislaciones nacionales, en cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, específicamente el artículo 19, referido a la protección contra los malos tratos.

El Código Civil colombiano consagra en el artículo 262 el derecho de corrección moderada. En 1994 la Corte Constitucional declaró exequible el texto legal y lo mantuvo vigente en el ordenamiento bajo la condición de interpretar: “[...] de las sanciones que apliquen los padres y las personas encargadas del cuidado personal de los hijos estará

² Suecia fue el primer país en prohibir el castigo físico. El mapeo de países donde se ha adelantado la prohibición legal del castigo corporal se encuentra en The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (<http://www.endcorporalpunishment.org/>). Esta estrategia fue lanzada en 2001 sostenida por organizaciones como el Unicef y la UNESCO.

³ El Consejo de Europa ha manifestado su posición en pro de la abolición del castigo físico en varias recomendaciones: Recomendación sobre violencia en la familia R (85) 4, Recomendación sobre medidas sociales referentes a la violencia familiar R (90) 2, Recomendación sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad Rec (2006) 19. En igual sentido se ha pronunciado la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en la Recomendación 1666 (2004) sobre una prohibición en toda Europa de todos los castigos físicos contra los niños. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos también ha condenado el castigo físico en el hogar. La primera sentencia en este sentido: *A versus Reino Unido* en 1998. La Corte estimó que el “castigo razonable” autorizado en el Reino Unido era contrario a la Convención Europea de Derechos Humanos, artículo 3º, protección contra tratos degradantes.

⁴ El Comité de los Derechos del Niño emitió en 2006 la Observación General 8, “el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes”.

excluida toda forma de violencia física o moral [...]” (Sentencia C-371 de 1994). En la sentencia, la Corte intentó realizar una declaración de pedagogía familiar evocando formas de control exceptas de castigo físico. Empero, esta corporación desconoció la realidad del uso de la violencia educativa en el país y la tradición de invocar el propio bien de los infantes al infligirles castigos físicos o degradantes. “Recuérdese que la historia es muy clara en mostrar las peores atrocidades contra la infancia cometidas mucho más en nombre del amor y la protección, que en nombre explícito de la propia represión” (García Méndez, 2007, p. 34). La Corte exhibe una mirada miope del problema social tras la norma, desconoce la dificultad que deben afrontar los padres ordinarios para deshacerse de su carga emocional y de la herencia cultural de violencia educativa cada vez que pretenden corregir a sus hijos.

Durante el examen de la norma llevado a cabo por la Corte, se presentó un proyecto de sentencia alterno que no obtuvo el voto mayoritario, pero se vinculó a la sentencia como salvamento de voto. El texto del proyecto planteaba la necesidad de eliminar la norma sustento del derecho de corrección y fundaba la declaratoria de inconstitucionalidad en el reconocimiento de la incompatibilidad de la facultad de corrección con los derechos de los niños. Bajo esta perspectiva, se reconocía que los infantes requieren de un ambiente sano para su desarrollo, incluyendo un ambiente libre de temor y de violencia. La educación tiene por función conseguir el desarrollo moral del individuo, su capacidad evaluativa y de autocontrol. De acuerdo con el salvamento de voto, tales objetivos educativos no pueden ser alcanzados a través del uso de la fuerza, ya que el castigo físico implica el condicionamiento, el adiestramiento, mas no la adhesión a la regla y a la autoridad como acto volitivo propio de la esencia humana.

Ahora bien, la prohibición del castigo físico por sí sola no podría asegurar el bienestar de los infantes, pues se trata de un asunto complejo con un arraigo cultural fuerte. El derecho es un elemento cultural entre otros, su eficacia no es absoluta. Las normas tienen un efecto limitado, su poder persuasivo puede verse entorpecido cuando entran en conflicto con valores que la población considera superiores (García Villegas, 2013), en este caso, el orden, la autoridad. Sin embargo, la tendencia prohibicionista parece pretender un efecto preventivo. Es decir,

normar jurídicamente el rechazo al castigo físico e imponer la promesa de sanciones, administrativas, penales o civiles, según el país, no para la realización efectiva de estas, sino para hacer pasar un mensaje (García Villegas, 1993). Así se ha señalado respecto a la legislación de prohibición del castigo físico implantada en el norte de Europa: “Son disposiciones de alcance simbólico que se han promulgado para orientar los comportamientos y no para castigar a los padres”⁵ (Damon, 2005, p. 106).

En el año 2006 el Estado colombiano expidió el Código de la Infancia y la Adolescencia, allí no introdujo una prohibición expresa del castigo físico. No obstante, el artículo 14, referido a la responsabilidad parental, estableció una orientación general dirigida a promover una crianza sin violencia: “En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos [refiriéndose al ejercicio de los derechos de los infantes]” (CIA, art. 14). En este orden de ideas, el derecho colombiano permite la coexistencia de normas referidas al derecho de corrección junto con normas fundadas en las doctrinas pro infante; estas últimas integran las nuevas presiones en pro de la abolición de la violencia en las relaciones filoparentales. Se produce así una tensión normativa, “de forma tal que la norma queda atrapada en una ideología legitimadora de la violencia física” (Herrera & Spaventa, 2009, p. 70). De ahí que, en la cotidianidad los padres y en el ámbito formal el operador jurídico, deben interpretar y modular en cada caso los límites entre castigo como corrección admitida, castigo como violencia y derechos de los niños.

El castigo físico desde la narrativa discursiva de padres y madres ordinarios

Los resultados de la investigación se presentan en las siguientes líneas. La aplicación de la inducción teorizante permitió una reconstrucción de las presiones ideológicas que mantienen vigente el castigo físico y

⁵ Traducción propia. Texto original: «Ce sont des dispositions à portée symbolique qui ont été édictées pour orienter les comportements et non pas pour punir les parents» (Damon, 2005, p. 106).

que enfrentan a los padres a la tensión entre transformación e inercia en el marco de la práctica educativa doméstica. El modelo de categorías formado por tres discursos: tradición, experto y jurídico, resume y ordena las influencias ideológicas emergentes en las narrativas parentales, abriendo la posibilidad de comprender la práctica del castigo físico desde la voz de los sujetos.

Discurso tradición: “Corrección a la manera de antes” (576h)⁶

El discurso de la tradición es portador de la aceptación del castigo físico. Cimienta la legitimidad de la práctica sobre el hecho de haber sido ejercida desde tiempos remotos, en una cadena de reproducción social que implica el respeto por lo heredado, el culto a los ancestros, a la sabiduría de los que ya han pasado por esta tierra. “Es que siempre ha sido así, a mí también me educaron de esta manera”, son expresiones que denotan la fuerza ejercida por la tradición. Un rito que se impone a través del tiempo y gracias a ese mismo discurrir cronológico gana autoridad. El peso de la tradición llega a evitar toda reflexión, *es que siempre ha sido así*, salva cuestionarse, tener que lidiar con un conflicto personal y social. Además, la tradición une a los individuos, teje redes entre ellos, contribuye a la construcción de una identidad colectiva. La tradición permite la pertenencia, atreverse a cuestionarla puede causar la exclusión social, la fractura en la identidad individual y colectiva.

El discurso tradición es soportado de manera amplia en la educación recibida desde épocas pasadas, un legado educativo transmitido por generaciones. En las entrevistas, los participantes plantean la existencia de un discurso arcaico, una educación al estilo antiguo, caracterizada por una mayor represión a los niños, menor concesión de libertades, un desconocimiento de las opiniones infantiles y una forma de control fundada en el uso de castigos físicos. “En el pasado solamente era el castigo y ya está, y muchas veces el niño no comprendía porque se le castigaba ni qué era lo que debía cambiar” (525h).

⁶ Los códigos marcados al final de las citas denotan su calidad de extractos de entrevistas, reconocen al participante autor del enunciado al tiempo que protegen el anonimato, de acuerdo con las normas éticas en la investigación. Se anotan en el artículo por respeto a la voz de los sujetos.

El discurso permanece vigente a través de la memoria y los abuelos, estos ejercen una presión educativa significativa y actualizan la influencia del discurso tradición. Empero, este discurso educativo tradicional no se ha quedado en el pasado, no es una historia desconectada del presente. Las narraciones muestran cómo esos modelos educativos de otros tiempos expanden su influencia al siglo XXI. Los padres utilizan el modelo educativo recibido durante su infancia para evaluar su propia acción educativa en dos vías. De un lado, la *educación de antes* es empleada para alimentar el esquema de autoridad y evitar el peligro de la inversión del poder familiar: los padres sometidos al capricho de sus hijos. De otro lado, los padres buscan alejarse del modelo educativo tradicional, las órdenes impuestas mediante el dolor colisionan con los valores familiares contemporáneos de respeto a todos, incluso a los niños. El castigo físico no es considerado deseable en el contexto de la familia, entendida como una institución democrática, donde tienen presencia los niños empoderados en sus derechos, quienes se reclaman parte del proceso educativo.

“Porque de pronto la educación tradicional a la que yo estaba acostumbrada de pronto era: ‘¡Te pego!’ o ‘Si no haces esto te pego’; entonces, ya me di cuenta de que con X no me funciona, porque X es un niño, muy abierto, es un niño que habla con mucha claridad, reclama [...]” (512f).

El discurso de la tradición suele recurrir a la fusión de lo natural y lo sagrado para lograr su permanencia incuestionable. Lo que es dado por una entidad superior al hombre, bien sea la naturaleza o un ser supremo, no puede ser discutido. Siempre se ha hecho así porque es lo natural o porque Dios lo dice. De allí se siguen en el primer caso los ejemplos de comparación con los animales: “[...] porque en la naturaleza los propios animales reprenden a sus crías” (528h). En el segundo, el recurso a textos sagrados, el predicamento de ministros de la Iglesia: “[...] la forma de corregirlos también te la enseña Dios en la Biblia”⁷ (J2). “[...] los jesuitas nos enseñaron, psicólogos jesuitas, que sí se le debe pegar al niño” (I). Nada pueden hacer las personas para actuar en contra de aquello que no tiene un nivel humano. El discurso tradición acerca del

⁷ Un ejemplo de referencia bíblica respecto al castigo físico: “El que ama a su hijo le azota sin cesar, para poderse alegrar en su futuro” (Eclesiástico, 30).

castigo apoyado en la naturaleza y lo sacro impide toda especulación contraria. Quien se aventure a romper el tabú deberá desvirtuar el carácter natural, exponer a la luz la condición de elemento socialmente construido del castigo, desacralizar el rito educativo.

Discurso experto: “Que de pronto trato de poner más la psicología” (582f)

El discurso experto se encuentra construido por el mensaje de la ciencia vulgarizada. La ciencia es traducida a un lenguaje con la capacidad de integrar las redes de pensamiento colectivo de los individuos ordinarios, extendiendo así su influencia a un público mayor, sin perder autoridad. Los padres y madres contemporáneos se ubican en un contexto donde la información es abundante. Para ellos, la posibilidad de buscar y recibir conocimientos acerca del infante, la educación en la familia, el control a los hijos, es facilitada por medios como el internet, las aplicaciones digitales, que acompañan en el cotidiano con sus alertas y notificaciones diarias; a estos se suman los tradicionales medios de comunicación y la literatura de vulgarización (Singly, 2000). La información circulante tiene orígenes diversos y puede cobijar paradigmas educativos de latitudes distantes, accesibles a tan solo un clic en los dispositivos electrónicos de vanguardia.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización y todo, pues el intercambio cultural que hay y de información, precisamente hay mucha más información a la mano y así mismo los niños y los papas tienen más información del deber ser [...] Y de los derechos y de cómo educar mejor y de todas estas tendencias, entonces uno tiene más herramientas para decidir cómo educar a un hijo, que solamente el modelo de los padres, o de los abuelos o de los tíos [...] (572f).

Respecto al castigo físico, el discurso experto proviene de las investigaciones científicas de diferentes disciplinas, como la medicina, la psicología, la educación. En la esencia de este discurso, se encuentra la pluralidad y la capacidad de revisión constante, características propias de la ciencia. En consecuencia, el discurso experto no es único, presenta

en su interior diversas voces, matices, perspectivas incluso encontradas. De la pedagogía negra (Miller, 1998) a la pedagogía humanizada (Rousseau, 2009), esta última integra las necesidades y particularidades del infante. Así, ambas corrientes propenden por consideraciones opuestas referidas al castigo físico y cuentan con representantes en diversas áreas académicas, encargados de publicitar y difundir el discurso. Una madre identifica esta disonancia en el discurso experto y la denomina de manera espontánea *tipología* (558f). Los padres que buscan una guía para llevar a cabo la educación de sus hijos no hallan en la ciencia vulgarizada una orientación estable. Por el contrario, la ciencia hace evidente una realidad, no existe hasta ahora una educación ideal.

La multiplicidad de perspectivas referidas al castigo físico, identificadas por su afiliación a la ciencia, podrían resumirse en dos posturas polarizadas de pro y contra. A) De un lado, la posición de justificación del castigo físico como necesario en la educación a los niños se sustenta en dos razones principales: (i) Una de ellas pretende el bienestar de la infancia. Ante la incapacidad de razonar de los pequeños al nivel de los adultos sería perentorio el castigo físico como vía de protección al infante contra el entorno peligroso. (ii) La otra razón busca la protección no del niño, sino de la sociedad contra el posible levantamiento de una tiranía infantil. La denominada “pedagogía negra” (Miller, 1998) impulsa el uso del castigo físico, divulga sus beneficios, recomienda métodos eficaces en la producción de dolor, cuidadosos de no causar un daño físico mayor. Esta literatura surge con escritos de prefectos religiosos y moralistas legos, para refinarse con las publicaciones de expertos fundados en la ciencia.

B) De otro lado, se encuentra la postura de quienes exponen a la evidencia el impacto negativo del castigo físico. Los perjuicios en la salud psíquica y la integridad del niño, el detrimento en las relaciones familiares y sociales en general, la violación a la dignidad humana de los infantes son efectos constatados desde esta perspectiva de la ciencia (Durning, 2010a; Fortin & Durning, 2010; Pourtois & Desmet, 2000b). Los expertos en esta línea divulgan la existencia de estrategias alternas de control, sin recurrir al uso del dolor. Para estos expertos, el castigo físico debe quedar obsoleto, pues la educación tendría dos finalidades importantes: una, el bienestar del niño mediante la respuesta a sus

necesidades, no solo físicas, también de afecto y respeto. Dos, el desarrollo de la autonomía en el infante, incluso en el aspecto moral, para lo cual sería necesaria una educación que incite al ejercicio de la reflexión, no un mero condicionamiento.

Los padres aprehenden el discurso experto vía la indagación directa en fuentes de vulgarización o lo adquieren en los intercambios cotidianos con personas del entorno. En el primer escenario, la labor parental de investigación es motivada gracias a la autoridad del experto. En el segundo escenario, el discurso se adquiere mediante los encuentros con profesionales encargados de la prestación de servicios a los hijos, psicólogos, profesores, terapeutas; o en las conversaciones con personas ordinarias, con otros padres y madres, amigos, familiares. En este último caso, el discurso se transmite de persona en persona hasta disgregarse en prescripciones que se dicen, se repiten sin la certeza de su origen o de su veracidad. La autoridad otorgada a este discurso no depende del nombre de un científico, de un modelo pedagógico, de una referencia exacta. Basta la alusión a un deber ser que no proviene ni de la naturaleza, ni de una entidad divina, tampoco del mandato del Estado, sino del conocimiento especializado.

El internet es una de las fuentes frecuentemente consultadas por los participantes en busca de conocimiento experto. Los padres y madres demuestran confianza en las prescripciones que emanan de este medio, sin conocer la procedencia precisa de la información que consumen. El internet se convierte en un sustituto del apoyo que otrora simbolizaban los abuelos. Hoy los consejos de estas personas mayores vienen perdiendo legitimidad, mientras la autoridad del discurso experto vulgarizado y masificado a través del internet, de las aplicaciones digitales, se robustece. “[...] a mí esa página me ha gustado mucho porque me mantiene actualizado, entonces yo no tengo que preocuparme, sino que al correo me llega la notificación de los *tips* para la edad, y todos los días llega algo distinto; entonces, pues hay mucha más información dentro de la página [...] siempre estoy tratando de conectarme, de mantenerme informado de todo lo que pueda [...]” (569h).

El discurso experto es apropiado por los padres ordinarios, quienes manifiestan que para la implementación de una estrategia de autoridad

suelen “colocarse en la postura casi como de un psicólogo” (529h) o, en todo caso, emplear el conocimiento de la psicología. Esta construcción del rol parental mediante la imitación del experto busca conducir el ejercicio de la educación familiar bajo parámetros que consideran correctos, deseables, debido a la autoridad de la ciencia. Los padres asimilan las nuevas informaciones especializadas y las integran a su tejido representacional. Ese proceso de *anclaje* (Moscovici, 2004) implica que las informaciones sean reinterpretadas, reelaboradas por los individuos a partir de su propio bagaje de creencias y de sus experiencias de vida. El discurso experto no es incorporado de manera llana, surte un proceso de transformación del discurso científico en pensamiento social, en este curso los padres tejen una trama narrativa que explica la acción parental, la soporta y la justifica, tratando de conciliar el modelo con la aplicación real. Una amalgama entre ciencia y realidad que produce un discurso experto resignificado desde la práctica parental. “Sí se cascan de vez en cuando porque algunas veces es necesario, pero si se reprenden, se castigan, eso se llaman aspectos positivos y aspectos negativos en psicología, entonces uno lo que hace es si te gusta el Play, adiós Play; si te gusta la televisión, adiós televisión; si te gusta el celular, adiós celular; y cuando ya esas tres no sirven, itu correazo te llevas! [...]” (543h).

El discurso experto es utilizado como parámetro de autoevaluación del ejercicio parental; sus consignas son empleadas para tratar de identificar errores o aciertos en la educación impartida, en particular respecto a las estrategias de control. Las entrevistas permiten observar las dificultades que deben afrontar los padres en una autoevaluación a partir de un modelo ideal, cuando al tiempo desafían la carga de su historia personal, donde el castigo físico fue habitual. La culpabilidad, la inseguridad, son obstáculos que deben superar los padres en el camino del cambio de la educación tradicional fundada en el castigo corporal hacia otras formas de ejercicio de la autoridad. Los padres contemporáneos se encuentran en esta transición histórica hacia la abolición de la fuerza física en la educación y deben resolver la tensión discursiva. “Por ejemplo, a ti te dicen que no, el tema ese que no, que la violencia es mala, que no sé qué, pero de pronto el niño te alzó la voz y te dijo algo que no debe decir y hay una falta de respeto, o sea, en ese momento

tienes que establecer un límite, entonces tú le diste una palmadita al muchacho [...] entonces, después te sientes mal, por ‘¿si hice bien, hice mal?’ (570h).

Discurso jurídico: “[...] ya ahora alzarle la mano a un hijo ya eso es un problema, el hijo lo demanda a uno” (556h)

El discurso institucional emitido por el Estado con origen en la ley —comprendida en sentido amplio— será denominado discurso jurídico. Su origen plural, nutrido por diversas fuentes, le confiere un carácter difuso y su circulación bajo un lenguaje especializado lo hace complejo para el ciudadano común. El discurso jurídico comparte con el discurso experto el desarrollo de un lenguaje propio y su origen en autoridades reconocidas por los individuos ordinarios. Sin embargo, estos discursos son diferenciables y la distancia entre ellos se hace evidente en las narraciones de los participantes. El lenguaje en el discurso experto es modulado mediante un proceso de vulgarización, con el fin de hacerlo inteligible para la masa social. Los conceptos jurídicos son precisos, rigurosos, el conocimiento generalizado del derecho se impone, su obligatoriedad no depende de la intelección por los sujetos ordinarios. El discurso experto posee el respaldo de la autoridad que le confiere la reputación de la ciencia. La autoridad que las personas adjudican a los expertos procede del discurso mismo, de la legitimidad del conocimiento sin promesa de sanción material. De ahí que los participantes se refieren al discurso experto en términos de apertura hacia alternativas en la construcción de la parentalidad. La fuerza que los participantes expresan percibir al no aplicar las prescripciones de expertos es la derivada de la autoevaluación de sus acciones. Los padres no pueden ser perseguidos, constreñidos a cumplir con los dictados de la ciencia vulgarizada. Bien distinta es la situación ante el discurso jurídico, el cual cuenta con el soporte del aparato estatal de coerción. Los padres sí pueden sufrir la aplicación de la fuerza estatal debido al no cumplimiento de los dictados jurídicos. El discurso jurídico, más que incitar al cambio, persigue presionarlo con la potencialidad de la sanción. Así, aunque los discursos experto y jurídico se encuentran constituidos por información de índole especializada, son diferentes, por cuanto el primero solo llega a

instituir recomendaciones, mientras el segundo debe acatarse so pena de condena. Bajo este presupuesto, el discurso experto es adherido por elección de los padres, el discurso jurídico es impuesto por el Estado. “Susto, porque hoy en día los niños son diferentes a los de antes, pues uno les pegaba, los golpeaba y así aprendían; hoy en día no, hoy en día es un derecho el respeto, uno no los puede gritar, porque en los colegios les inculcan mucho eso, entonces ya ellos le dicen a uno: ‘Mamá, no me grites’, entonces es como la forma que uno tiene que cambiar” (54f).

En la actualidad parental, el discurso jurídico desde los derechos de los niños es un elemento presente en la cotidianidad familiar, una presión que moldea la acción educativa conforme a los valores sociojurídicos contemporáneos, distanciándola de la educación familiar practicada en el pasado. “[...] precisamente hay mucha más información a la mano y, así mismo, los niños y los papás tienen más información del deber ser [...] y de los derechos y de cómo educar mejor y de todas estas tendencias, entonces uno tiene más herramientas para decidir cómo educar a un hijo [...]” (572f).

El cuidado de los hijos, entendido como la satisfacción de necesidades básicas, se lleva a cabo sin que los padres visibilicen directamente la obligación jurídica implícita. Por el contrario, la dimensión autoridad parece tener un vínculo más tangible con lo jurídico. Los participantes relacionaron en sus narraciones el ejercicio de la autoridad, y particularmente el castigo físico, con los derechos de los infantes. La circulación del mensaje legal acerca de los derechos, el maltrato infantil y el castigo corporal llega hasta las familias por una multiplicidad de vías, que incluye los medios de comunicación, el internet y los propios niños. “Ahora me parece a mí que pues uno establece las reglas y los muchachos están menos dispuestos a respetar la regla, a obedecer la regla, porque, de alguna forma con estas nuevas tecnologías y estas cosas, sabe que tiene derechos y en algunos casos uno no puede ejercer la autoridad [...]” (528h).

El discurso jurídico es actualizado en el escenario del hogar por los niños empoderados con el conocimiento de sus derechos, recibido desde el sistema escolar y la publicidad institucional. Los infantes desarrollan la capacidad de invocar sus derechos para exigir en la familia un modelo educativo respetuoso de ellos. En pos de la materialización de los derechos

de sus hijos, los padres deben ceder parte de su poder en la familia y abrir espacios de participación para los infantes. Aprender a manejar el equilibrio entre poder, participación y libertad es difícil de lograr. Los padres deben tratar de construir el balance sin un modelo preciso, sin haberlo vivido en su propia infancia. Esta situación produce tensiones intrafamiliares, pues los padres experimentan un nuevo escenario educativo sin experiencia de respaldo. El esquema de autoridad aprendido se regía por parámetros de poder concentrado y jerárquico. Lograr la coherencia de la educación de los hijos con las normas de derechos de los niños implica aprender nuevas formas de relación educativa, transformar la interacción con los hijos, otrora unidireccional, en una relación donde las dos partes se realizan exigencias y concesiones mutuas.

El discurso jurídico trae consigo nuevas comprensiones pedagógicas y esquemas educativos, incluso de manera indirecta. Por ejemplo, los padres toman de los mecanismos de sanción estatal, como las multas, pautas para aplicar el control en el hogar. El discurso jurídico es empleado así para comprender e implementar la autoridad en casa. “Tú sabes que cuando uno infringe una ley de tráfico te dan por donde te duele; ahora, a uno de adulto le duele es el bolsillo, al niño le duele es el juego, le duele es el computador, le duele el Play, entonces por ahí es la mejor herramienta, eso de que castigo hasta el término tampoco me parece, porque castigo suena como a flagelación” (510f).

Empero, los cambios requeridos en la educación familiar no se quedan en las formas, educar bajo los nuevos mandatos que imponen los derechos implica llegar a operar transformaciones en los padres mismos, en el manejo de sus emociones, en el control de rasgos de su propia personalidad. “O sea, las reacciones que uno tenga, ser un poco más consciente con eso también, porque obviamente a uno se le puede volar la rabia en algún momento y siempre va a haber un momento en que pierde los estribos o algo” (572f).

El castigo físico es perpetuado en el ámbito sociofamiliar como práctica educativa y resulta coherente en un contexto de derechos de los niños gracias al uso de esquemas de racionalización. Dos argumentos binarios modulan la relación castigo físico-derechos, conforme con la observación de los datos. El primer argumento se compone así: uno, la excepcionalidad del castigo. Este se aplicaría solo cuando otros

medios de control no son efectivos. Dos, la búsqueda del bien para el niño, todo se hace en provecho de él.

[...] no, o sea, yo sé que los niños tienen derechos y trato de que sea así. No estoy de acuerdo en la parte donde digo que a los niños no se les debe pegar, o sea, yo sé, yo pienso que hay momentos en que sí, porque son pesados, y yo soy una que digo y digo y digo, y entonces no y no y no; ya cuando llego al punto de que he tenido tanta tolerancia, entonces ya “qué hubo pues, a mí me respeta”, pero, claro, los niños tienen derechos, tienen derechos y pienso que sí debe ser así [...]. Entonces, yo sé que ellos tienen derechos, claro, y de que sin estarlo repitiendo ni nada de eso, se hace lo mejor para ellos, es por lo que yo propondo (559f).

El segundo argumento binario comporta también el aseguramiento del bien para el infante y la búsqueda de su formación. Pero aquí el castigo es modulado no como estrategia de excepción, sino como herramienta de control inocua en sus efectos. Mientras el castigo no conduzca a un daño grave en la integridad física del infante, el castigo es legítimo frente a sus derechos. Desde esta perspectiva, solo el maltrato estaría en contravía con los derechos de los hijos.

Conclusiones

En investigaciones precedentes se encuentra reportada la observación de una hibridación cultural o de una transición en los modelos educativos, especialmente en la dimensión de control a los hijos. Estas investigaciones parecen tener presente solo dos fuentes de tensión: lo heredado de la educación familiar recibida en la infancia y la innovación con origen en una contemporaneidad preocupada por las necesidades infantiles. Los resultados obtenidos en este estudio permiten observar la existencia de un proceso educativo familiar donde lo tradicional se articula con la innovación en una dinámica constante. Sin embargo, en los datos, particularmente en las narraciones sobre interacciones de control a los hijos, es posible reconocer un cruce de presiones complejo

que opera sobre los padres y en el cual interviene el discurso jurídico como elemento ideológico cotidiano.

Ahora bien, el discurso legal de lo permitido y lo prohibido en la parentalidad no llega a ser reproducido de manera irreflexiva, tampoco el discurso experto acerca de lo que debe o no hacerse a partir de los dictados de la ciencia vulgarizada. Estos discursos son recibidos en un contexto de voces, algunas implícitas en la televisión, las redes sociales, otras directas y formales provenientes desde los colegios, las campañas de las instituciones estatales. Estas voces logran construir discursos que se integran a las informaciones y creencias instaladas. A su vez, el discurso tradición no implica una reproducción ineludible. Lahaye (2005) denomina *ilussion libertinaire* al proceso activo de heredar. Los datos evidencian cómo los padres emplean las enseñanzas recibidas durante su infancia, la herencia educativa, de manera crítica, en un ejercicio de reflexión, proporcionándole sentido desde los discursos experto y jurídico, llegando a elaborar pautas educativas propias.

El cambio de prácticas y representaciones en torno al castigo físico, un fenómeno tan arraigado en la cultura, en la cotidianidad implica la revisión del pasado colectivo de la sociedad y, así mismo, de las historias personales (Pourtois & Desmet, 1997), ambos asideros importantes de la identidad de cada individuo. Este examen del pasado supone el cuestionamiento a la actuación de los propios padres, contrariando uno de los principios mayores de la educación recibida, la obediencia, la sumisión sin objeciones. La puesta en examen del castigo podría ser entendida como una afrenta a la herencia social, el menosprecio por un pasado sobre el cual se tiene la idea de nostalgia. En este sentido, debe tenerse presente que la propuesta de cambio respecto al castigo físico puede ser recibida en el ámbito sociofamiliar como transgresora del orden establecido desde tiempos atrás.

La prohibición llana del castigo físico sin acompañamiento a los padres los confronta a una contradicción con su propia historia y con el bagaje educativo heredado, que puede afectar de manera negativa la construcción de identidad y de parentalidad. Estrategias fundadas en el señalamiento y la persecución por el Estado son limitadas en la garantía del bienestar de los padres y sus hijos. El enfoque del buen trato no implica la sola disminución del número de golpes recibidos, sino la

puesta a disposición de los mejores recursos posibles para garantizar el pleno desarrollo de los niños (Desmet & Pourtois, 2005; Palacio-Quintín, 2000). Un recurso esencial es la oferta de apoyo a los padres que conduce a mejorar las dinámicas de construcción de parentalidad y, con ello, el bienestar infantil (Bigras, Capuanob & Crepaldi, 2013).

En las narraciones, los padres enuncian un número plural de vías de acceso al discurso experto. Llama la atención su confianza en las informaciones recuperadas a través de blogs, aplicaciones electrónicas, sitios web, a pesar de no tener certeza del origen primario de estas. Sería interesante indagar acerca de esta flexibilidad en el acceso a la ciencia vulgarizada de consumo rápido en materia de crianza.

Finalmente, la preocupación por el estudio de la violencia educativa ordinaria no debe agotarse en la indagación acerca del castigo físico. Aunque esta resulte más accesible a la observación científica, es fundamental iniciar esfuerzos por indagar esas otras formas de violencia más sutiles, pero no por ello menos dañinas, como la violencia psicológica y moral.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: PUF-Coyoacán.
- Agudelo Bedoya, M. E. (2005). Exposición a violencia intrafamiliar de 60 adolescentes gestantes y opiniones de éstas acerca de las pautas de crianza que usarán con su hija/hijo. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, (21), 23-30.
- Agudelo Bedoya, M. E. (2005a). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), s. p. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol3/index.html>
- Aguirre Dávila, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre Dávila & J. Yáñez Canal (Eds.), *Diálogos 1. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 211-226). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.

- Aguirre Dávila, E., Montoya Aristizábal, L. M., & Reyes Sánchez, J. A. (2006). Crianza y castigo físico. En E. Aguirre Dávila (Ed.), *Diálogos 4. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 29-48). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.
- Avezou-Boutry, V., & Sabatier, C. (2013). Éducation familiale et situation d'acculturation. En G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 367-384). Paris: Dunod.
- Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H., & Durning, P. (2013). *Avant-propos a traite d'éducation familiale*. Paris: Dunod.
- Bigras, M., Capuanob, F., & Crepaldi, M. A. (2013). Éducation familiale et développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. En G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 273-294). Paris: Dunod.
- Chapellon, S. (2011). L'intervention sociale au risque d'une précarisation familiale. Réflexion autour des «abus» de la protection de l'enfance. En C. Zaouche Gaudron (Ed.), *Précarités et éducation familiale* (pp. 367-373). Toulouse: Editions Érès.
- Damon, J. (2005). Les fessées: une sanction à sanctionner ? Une cause internationale. *Informations sociales*, (127), 104-109.
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (2005). *Introduction a culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Drouin-Hans, A.-M. (2009). L'éducation au coeur de l'autorité. *Le Télémaque*, (35), 41-48.
- Durning, P. (1990). *Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale. Tome I. Parentalité et professionnalité en éducation familiale* (Thèse sur travaux en vue de l'obtention du Doctorat d'État, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris X, Francia).
- Durning, P. (2006). *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*. France: L'Harmattan.
- Durning, P. (2010a). L'enfance maltraitée: piège ou défi pour la recherche en éducation familiale. En P. Durning (Dir.), *Enfance maltraitée et éducation familiale textes 1991-2010* (pp. 15-34). France: L'Harmattan.
- Durning, P. (2010b). Présentation des recherches internationales (1965-1990). En P. Durning (Dir.), *Enfance maltraitée et éducation familiale textes 1991-2010* (pp. 35-58). France: L'Harmattan.
- Durning, P. (2010c). Pour une approche socio-éducative des familles maltraitantes. En P. Durning (Dir.), *Enfance maltraitée et éducation familiale textes 1991-2010* (pp. 193-201). France: L'Harmattan.

- Esser, J., & Trubek, D. (2005). El “empirismo crítico” en los estudios jurídicos estadounidenses: ¿paradoja, programa o caja de Pandora? En M. García Villegas (Ed.), *Sociología jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos* (pp. 333-386). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ewick, P., & Silbey, S. (2004). La construction sociale de la légalité (traduction de G. Cassan, D. Didier, E. Gardella, L. Israël, R. Lutaud, C. Ollivier, J. Pélisse, M. Pujuguet, J. Souloumiac, M. Trespeuch, G. Truc, B. Williams). *Terrains & travaux*, (6), 112-138.
- Fortin, A., & Durning, P. (2010). Les punitions corporelles: entre mauvais traitements et bienveillance? En P. Durning (Dir.), *Enfance maltraitée et éducation familiale textes 1991-2010* (pp. 73-86). France: L'Harmattan.
- Gaffié, B., & Marchand, P. (2001). Chapitre 7. Dynamique représentationnelle et idéologie. En P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 195-244). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- García Méndez, E. (2007). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. *Justicia y Derechos del Niño*, (9), 27-47.
- García Villegas, M. (1993). *La eficacia simbólica del derecho. Examen de situaciones colombianas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- García Villegas, M. (2013). *Introducción: la cultura del incumplimiento de reglas a normas de papel*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Dejusticia.
- Garnier, A.-M. (2007). Nouvelles figures de l'autorité dans les relations parents-enfants. *Thérapie Familiale*, 28, 139-152.
- Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. En G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 385-402). Paris: Dunod.
- Herrera, M., & Spaventa, V. (2009). Vigilar y castigar...: el poder de corrección de los padres. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 10(1), 63-85.
- Hoang, M. K. (2005). *Les pratiques éducatives parentales et l'autonomie de l'enfant. Etude comparative France-Viêt Nam* (Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris X, Francia).
- Lahaye, W. (2005). La bienveillance d'une génération à l'autre. Changement de culture, stabilité de structure. En H. Desmet & J.-P. Pourtois (Eds.), *Culture et bienveillance* (pp. 91-106). Bruxelles: De Boeck.
- López Hoyos, M. L. (2006). Enfoques y conceptos actuales sobre prácticas de corrección. En E. Aguirre Dávila (Ed.), *Diálogos 4. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 49-72). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.

- López Montaña, L. M. (2005). El cómo en la investigación de familia: reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1). Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol3/index.html>
- Maldonado, M. C., & Micolta, A. (2003). Capítulo 6. La autoridad, un dilema para padres y madres al final del siglo XX. El caso de Cali. En Y. Puyana (Ed.), *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias* (pp. 189-221). Bogotá: Almodena Editores.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements théoriques et développements récents*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palacio-Quintin, E. (2000). Facteurs de risque et facteurs de protection pour le bien-être de l'enfant. En M. Gabel, F. Jésus & M. Manciaux (Eds.), *Bienveillances, mieux traiter familles et professionnels* (pp. 173-192). Paris: Éditions Fleurus.
- Pinheiro, P. S. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2000a). *Introduction a Le parent éducateur*. Paris: PUF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2000b). Parents, agents de développement. En J.-P. Pourtois (Ed.), *Blessure d'enfant. La maltraitance: théorie, pratique et intervention* (pp. 19-40). Belgique: De Boeck.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^{ième} éd.). Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- Profamilia (Asociación Pro Bienestar de la Familia Colombiana). (2011). *Encuesta nacional de demografía y salud 2010*. Recuperado de <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%202010.pdf>
- Profamilia (Asociación Pro Bienestar de la Familia Colombiana). (2015). *Encuesta nacional de demografía y salud 2015*. Recuperado de <https://profamilia.org.co/investigaciones/ends/>

- Puyana, V. Y. (2003). Capítulo 2. Cambios y permanencias en la paternidad y la maternidad. En Y. Puyana (Ed.), *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias* (pp. 45-79). Bogotá: Almudena Editores.
- Puyana Villamizar, Y., Mosquera Rosero, C., & Serrato Martínez, L. (2001). Cambios en la división sexual de roles: las madres en el espacio público y los padres en el privado. *Trans*, 1, 346-373.
- Qribi, A., & Prêteur, Y. (2011). Education et dynamique identitaire chez les immigrés maghrébins en France. En C. Zaouche Gaudron (Ed.), *Précarités et éducation familiale* (pp. 332-337). Toulouse: Editions Érès.
- Rousseau, J. J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Barcelona: Flammarion.
- Sarat, A. (2005). "El derecho está en todas partes": el poder, la resistencia y la conciencia jurídica de los pobres que viven de la asistencia social. En M. García Villegas (Ed.), *Sociología jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos* (pp. 217-266). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sen, A. K. (1999). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. En A. K. Sen & G. Harlem Brundtland, (Eds.), *Romper el ciclo de la pobreza: invertir en la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=353125>
- Silbey, S. (2005). After legal consciousness. *Annual Review of Law and Social Science*, 1, 323-368.
- Singly, F. de. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. En J.-P. Pourtois & H. Desmet (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 71-89). Paris: PUF.
- Solís-Cámara Reséndiz, P., & Díaz Romero, M. (1999). ¿Quién educa a los padres? Formación de líderes en paternidad. Un enfoque para la prevención e investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 513-526.
- Tap, P., & Vinay, A. (2000). Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. En J.-P. Pourtois & H. Desmet (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 91-163). Paris: PUF.
- Tatar Garnica, F. Y. (2008). Sin golpes, ni gritos: formación para la crianza positiva. *Perspectiva*, 14(1), 58-68.

Jurisprudencia

- Colombia, Corte Constitucional. Sentencia C-371 del 25 de agosto de 1994.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Sentencia *caso A c. Reino Unido*, 23 de septiembre de 1998.

Textos legislativos

Colombia. Código Civil. Ley 57 de 1887.

Colombia, Congreso de la República. Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Comité de los Derechos del Niño. Observación General 8, el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes, 21 de agosto de 2006.

Consejo de Europa, Asamblea Parlamentaria. Recomendación 1666, sobre una prohibición en toda Europa de todos los castigos físicos contra los niños, 24 de junio de 2004.

Consejo de Europa, Comité de Ministros. Recomendación R (85) 4, sobre la violencia en la familia, 26 de marzo de 1985. .

Consejo de Europa, Comité de Ministros. Recomendación Rec (2006) 19, sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, 13 de diciembre de 2006.

Consejo de Europa, Comité de Ministros. Recomendación R (90) 2, recomendación sobre medidas sociales referentes a la violencia familiar, 15 de enero de 1990.

Sitios web

La Biblia: <https://www.bibliacatolica.com.br/la-biblia-de-jerusalen-vs-el-libro-del-pueblo>

The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children: <http://www.endcorporalpunishment.org/>