

El castigo corporal en la pedagogía moderna: un estado del arte

Corporal punishment in modern pedagogy: a state of the art



Mariana Arbeláez Cataño

Universidad de Antioquia, Colombia

mariana.arbelaez@udea.edu.co

Cómo citar/How to cite

Arbeláez-Cataño, M. (2026). El castigo corporal en la pedagogía moderna: un estado del arte. *UNACIENCIA, Revista de Estudios e Investigaciones*, 19(37), 5-22. <https://doi.org/10.35997/8pvmc017>

Resumen

El castigo corporal ha estado históricamente inscrito en las prácticas educativas y su persistencia ha generado debates que se mantienen en el tiempo. Aunque durante siglos se consideró castigar como un medio legítimo para corregir y prevenir comportamientos inadecuados, el surgimiento de la pedagogía moderna introdujo marcos filosóficos, antropológicos y morales que reformularon su justificación y motivaron la aparición de múltiples posiciones al respecto. Este artículo presenta un estado del arte sobre la investigación del castigo en las teorías pedagógicas modernas, centrándose específicamente en las reflexiones sobre educación de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart — autores clásicos de la disciplina. El objetivo es sistematizar la literatura que ha abordado estas cuestiones, atendiendo al concepto de castigo y a otros asuntos asociados con la disciplina y el gobierno escolar. La revisión evidencia avances significativos en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, y mapea los principales debates, metodologías y trayectorias interpretativas que estructuran el conocimiento actual sobre el tema. Estos hallazgos constituyen avances preliminares de un proyecto de investigación más amplio de corte documental. La selección de las fuentes referenciadas tiene en cuenta la relevancia temática, el rigor historiográfico y la presencia de análisis conceptuales o contextuales desde el ámbito local, nacional e internacional. En conjunto, este estudio contribuye a los



debates contemporáneos sobre el castigo y la disciplina, ahonda en sus bases históricas y teóricas, y refuerza la comprensión del papel que han ocupado las prácticas punitivas en la formación de la infancia.

Palabras clave: castigo corporal, escuela, historia de la educación, infancia, pedagogía moderna.

Abstract

Corporal punishment has historically been embedded in educational practices, and its persistence has generated debates that endure over time. Although for centuries, punishment was regarded as a legitimate means of correcting and preventing inappropriate behaviour, the rise of modern pedagogy introduced philosophical, anthropological, and moral frameworks that reformulated its justification and gave rise to multiple positions on the matter. This article presents a state-of-the-art review of research on punishment in modern pedagogical theories, focusing specifically on the educational thought of Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, and Herbart – classic authors in the field. The aim is to systematize the literature that has addressed these questions, attending to the concept of punishment and other issues associated with discipline and school governance. The review highlights significant advances in the fields of the history of education and pedagogy and maps the main debates, methodologies, and interpretive trajectories that structure current knowledge on the subject. These findings constitute preliminary outcomes of a broader documentary research project. The selection of referenced sources takes into account thematic relevance, historiographical rigor, and the presence of conceptual or contextual analyses from local, national, and international perspectives. Taken together, this study contributes to contemporary debates on punishment and discipline, deepens their historical and theoretical foundations, and reinforces understanding of the role that punitive practices have played in the formation of childhood.

Keywords: corporal punishment, school, history of education, childhood, modern pedagogy.



1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace muy poco se concebía el castigo corporal como parte cotidiana del acontecer escolar (Middleton, 2008). La historia de la educación muestra una relación permanente entre el uso reiterado del castigo corporal en las escuelas y el gran número de expectativas impuestas sobre los alumnos o, en especial, sobre la infancia. Así lo plantea Durrant (2022) al decir que los textos religiosos, las disposiciones jurídicas y las creencias culturales fueron bases fundamentales para justificar infligir castigos sobre el cuerpo de los escolares.¹ Este, entonces, es un tema que ha motivado discusiones de todo tipo y del cual, incluso, se hallan rastros en la Antigüedad (Thomas, 2021). De hecho, la idea de que el dolor era favorable para el aprendizaje y, además, la aseveración de que el castigo evitaba las faltas repetitivas, fueron asuntos que prevalecieron durante siglos en las culturas (Durrant, 2022). Estas convicciones no sólo permitieron aceptar y normalizar los castigos corporales —y las amenazas que los acompañaban—, sino que condujeron a prescribirlos hasta bien entrado el siglo XX, llegando a instancias en las cuales fueron considerados herramientas estratégicas para motivar a los escolares (Middleton, 2008).

Un repaso rápido a la historia es suficiente para advertir lo común que resulta afirmar que a Homero y a Horacio los azotaron sus tutores, y que, siquiera hasta el siglo pasado, prácticamente todo aquel que asistiera a una escuela se exponía a flagelos similares (Scott, 2006; Torrecilla-Hernández, 1998). Aunque las teorías pedagógicas de los siglos XIX y XX establecían que los castigos corporales debían ser moderados, imparciales y esporádicos, el trabajo de Middleton (2008) y otros de su tipo revelan que los castigos corporales eran parte permanente del acontecer escolar y que quienes los recibían solían percibirlos como arbitrarios o injustos. En teoría, existía un consenso según el cual debían emplearse únicamente como último recurso y solamente para corregir faltas morales; sin embargo, en la práctica se usaban constantemente. Aunque se defendía administrarlos “a necesidad”, no había una idea universal de cuándo era realmente necesario castigar (Middleton, 2008). Todo esto evidencia la gran distancia que había —y que, probablemente, sigue existiendo— entre lo teórico y lo práctico, y esta es una de las razones primordiales que denotan la necesidad de volver a revisar la historia. En este caso, se atiende a ella a través de cinco autores modernos, quienes describieron e interrelacionaron la educación con otros fenómenos, sentando así las bases teóricas de lo que hoy se conoce como “pedagogía”.

En efecto, el castigo corporal ha estado largamente presente en las prácticas educativas —escolarizadas y no escolarizadas—, y la historia de su uso y sus discursos la han reconstruido, desde distintos ámbitos, estudiosos como Wilson (1971), Foucault (2002), Scott (2006), Smith (2014), Parsons (2015, 2018) y Durrant (2022). Pero, aun cuando la historicidad del castigo ha estado presente en estos autores, las alusiones a ello no constituyen sino apartados de investigaciones con otros enfoques.² Además, como bien

1. Entiéndase por “escolares” a todos aquellos niños, niñas y jóvenes que asumen el rol de alumnos en un contexto institucional de escolarización o que, más precisamente, hacen parte de procesos de enseñanza-aprendizaje regidos por un maestro. Esta es una denominación que permite distanciar estos análisis de aquellos que toman en consideración la educación de la infancia desde el ámbito doméstico, contexto donde también podría problematizarse el castigo ejercido por adultos.

2. Es, por ejemplo, el caso de Foucault (2002) y Scott (2006), para quienes esta cuestión se ve reducida a un capítulo o a fragmentos aislados dentro de otras indagaciones. Por un lado, Foucault (2002) habla de la





señala Wilson (1971), aunque el castigo es un tema frecuentemente mencionado en libros sobre historia y filosofía de la educación, este suele aparecer como un elemento más de un conjunto amplio de prácticas educativas con tintes tradicionales (Cole, 1950; Thomas, 2021). Asimismo, al considerar al castigo corporal como parte de discusiones filosóficas (Curren, 2023; Thompson & Tillson, 2023), se confirma que, si bien se ha puesto en cuestión su lugar en las escuelas, sigue sin abordarse en profundidad la problemática. Esto, junto con otras posturas igualmente filosóficas como las de Lenta (2017) y Scribner y Warnick (2021), permite vislumbrar nuevas líneas de análisis y ratificar la vigencia de cuestionamientos éticos asociados, como, por ejemplo, los expuestos por Mishra (2022).

A su vez, esta es una discusión que se expande hacia los ámbitos psicológico y sociológico que, sin duda, se entrelazan con las teorizaciones pedagógicas. Aunque a Donnelly y Straus (2005) les haya alarmado la escasez de fundamentos teóricos sólidos que respalden los estudios empíricos sobre el castigo corporal, lo cierto es que sus repercusiones psicológicas se han investigado desde el siglo XX, especialmente a partir de las teorías del aprendizaje, las conductuales y las psicoanalíticas (Mishra, 2022).³ En última instancia, pese a que este panorama resulta útil para contextualizar la problemática, los antecedentes más relevantes para este estado del arte son aquellos inscritos en la historia, la filosofía y la sociología, disciplinas estrechamente vinculadas al surgimiento de la pedagogía como ciencia propiamente moderna (Carpy, 2013). Aun cuando la sociedad actual condena con vehemencia los castigos corporales en la infancia, esta es una práctica que no ha desaparecido completamente y que, por el contrario, sigue mutando. Por lo demás, proponer una selección de autores como ésta no implica que pensadores como Schleiermacher, Dilthey, Durkheim⁴ u otros clásicos de la pedagogía carezcan de aportes significativos, sino que, en esencia, establece los límites de la investigación. Profundizar en esos otros relatos constituirá, sin duda, una tarea futura.

evolución del castigo en el sistema penal de los siglos XVIII y XIX y, para ello, lo relaciona con instituciones que considera equiparables a las cárceles (las escuelas y las fábricas). Por el otro lado, Scott (2006) propone una historia del castigo corporal que, a pesar de ser un referente obligado de este estado del arte, se ocupa de documentar prácticas de flagelación aplicadas a ladrones, prostitutas, soldados, marineros, herejes, esclavos, sirvientes y escolares; es decir, tanto en contextos escolares como en contextos penales, religiosos y eróticos.

3. Estudios empíricos sobre el castigo corporal indican que este tiende a incrementar los malos comportamientos (Lenta, 2017). Si bien Durrant (2022) denuncia que las investigaciones en contextos escolares no son tan numerosas como las del castigo en espacios domésticos, existen evidencias de sus repercusiones desfavorables en la violencia escolar y en el rendimiento académico. Para una recopilación de estas perspectivas psicológicas, ver: Gershoff y Grogan-Kaylor (2016) y Mishra (2022).

4. Garland (1999) reconoce que Durkheim es fundamental en el estudio del castigo al ser uno de los autores que más problematiza el tema. Durkheim, por su parte, ve el castigo como una institución social que hace visibles los vínculos morales de las sociedades modernas. Sin embargo, Garland (1999) entiende que las ideas sobre el castigo de Durkheim, al igual que las de Foucault, dan cabida a analizar el pensamiento occidental desde una perspectiva eminentemente disciplinaria. Así lo recuerdan Dussel y Caruso (1999) al decir que, desde el capítulo 10 de *La educación moral* (1925/1961), Durkheim discute asuntos relacionados con el castigo y la disciplina escolar. Durkheim, a su vez, incita a prohibir los castigos corporales y defiende que cualquier otro tipo de castigo sea administrado de manera razonada; ver también: Garland (1991).

2. METODOLOGÍA

De acuerdo con García-Casanova (2013), la historia de la educación y la pedagogía se subdivide en campos de saber, y esta investigación se inscribe en el campo de la historia de la reflexión sobre la educación. Esto se debe al hecho de que el interés está puesto sobre las teorías pedagógicas y, más específicamente, a que se rastrea un concepto específico en las posturas de unos autores particulares. Además, es una investigación de tipo teórico cuyo enfoque es el análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Por un lado, las fuentes primarias son las obras sobre educación de algunos de los principales representantes del pensamiento pedagógico moderno; a saber: *The school of infancy* (1630/1956), *The great didactic* (1657/1907) y *Pampedia* (1662/1992) de John Amos Comenius, *Some thoughts concerning education* (1693/1830) de John Locke, *Emile or On education* (1762/1918) de Jean Jacques Rousseau, *How Gertrude teaches her children* (1801/1894) y *Letters on early education* (1827/1898) de Johann Heinrich Pestalozzi, y *The science of education* (1806/1908) y *Outlines of educational doctrine* (1835/1904) de Johann Friedrich Herbart. Y, por el otro lado, las fuentes secundarias, que son el fundamento central para el desarrollo de este estado del arte, refieren a la literatura especializada que ha estudiado a estos autores y que también se ha inquietado por el problema planteado.

Este análisis documental, riguroso y sistemático, se realiza desde un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y basado en el método hermenéutico. Así, lo que se presenta en este texto constituye el estado del arte o, más bien, una suerte de “investigación sobre las investigaciones” (Jacomini et al., 2023). Se nutre, principalmente, de la historia de la educación, la pedagogía, la filosofía y la sociología. Aquí, el concepto de “estado del arte” alude al momento actual de la discusión académica en torno al tema. Para su elaboración, se clasificó la bibliografía atendiendo a criterios de relevancia temática, rigor historiográfico y pertinencia conceptual. Todo esto, dentro de un marco temporal de estudio que iba desde el siglo XVII, con Comenius, hasta el siglo XIX, con Herbart. No obstante, dado que las concepciones pedagógicas de estos autores emergen en diálogo con tradiciones anteriores —particularmente las medievales y las de la Antigüedad—, el estado del arte incorpora, de manera contextual, referencias a esas épocas precedentes. Ello no amplía el período objeto de estudio, sino que permite comprender las continuidades y rupturas que definen el pensamiento pedagógico moderno respecto al castigo corporal. La revisión incluyó artículos académicos, capítulos de libro, libros y monografías. Por supuesto, manteniendo presentes las obras de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, así como investigaciones contemporáneas afines a la temática y a los autores. De este modo, se recopilaron, catalogaron y analizaron críticamente estudios que abordaran asuntos asociados a Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, a la conceptualización del castigo corporal, a la disciplina escolar y al gobierno de la infancia.

La información se rastreó acudiendo a bases de datos académicas especializadas —entre ellas, Dialnet, Redalyc, JSTOR, Scopus y ERIC— y a repositorios de artículos revisados por pares, lo cual se complementó con la lectura de las obras de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, así como con fuentes secundarias que contextualizaban la práctica del castigo en el ámbito escolar y en otras esferas de la vida infantil, como lo es, por ejemplo,



la doméstica. Así, entonces, se procesaron los datos tomados de las fuentes primarias y secundarias mediante una lectura crítica y comparativa que permitió ver los cambios en la percepción y aplicación del castigo corporal.

En términos operativos, la metodología implementada se resume en los pasos descritos a continuación. Una vez identificado el problema central, se delimitó el alcance del estudio y se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura especializada (i.e., las fuentes secundarias) y se decantó la información recolectada. Para ello se acudió a las bases de datos mencionadas en el párrafo anterior y se emplearon operadores booleanos (AND, OR, NOT) combinando términos como “corporal punishment” AND “modern pedagogy”, “castigo corporal” AND “historia de la educación”, “discipline” AND (“Comenius” OR “Locke” OR “Rousseau” OR “Pestalozzi” OR “Herbart”), entre otras combinaciones orientadas a localizar estudios sobre cada autor y sobre el castigo escolar. De este modo fue posible evaluar las fuentes secundarias en términos de calidad, enfoque y aportes conceptuales. Finalmente, se sintetizaron los hallazgos para extraer de allí conclusiones que permitieran delinear el panorama actual de las investigaciones y señalar vacíos, continuidades y oportunidades para indagaciones futuras. Desde luego, para ello se aplicaron técnicas de análisis temático que permitieron sistematizar conceptos, debates y enfoques filosóficos, antropológicos y pedagógicos. Por tal motivo, puede decirse que este estado del arte da cuenta del interés que se les ha prestado a las obras pedagógicas de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. Igualmente, permite ver ciertos avances en las reflexiones sobre las teorías pedagógicas modernas y, en ese sentido, también sobre el castigo corporal en las escuelas.

3. RESULTADOS

Desde sus raíces etimológicas, “castigar” —del latín *castigare*— tiene que ver con conducir hacia la pureza, es decir, con corregir las desviaciones (Mejía-Correa, 2019). Dice Torrecilla-Hernández (1998) que, si la historia de la humanidad inicia con los sumerios, también allí comienza la historia del castigo escolar. En la antigua Mesopotamia, las leyes babilónicas del Código de Hammurabi —que establecieron un mejor trato para los esclavos que para los niños— ordenaban cortarles las manos a cualquier hijo que osara golpear a su padre (Durrant, 2022; Torrecilla-Hernández, 1998). No obstante, no todas las formas de castigo corporal rastreables en la historia fueron tan agravantes, y aunque quizás en la modernidad se menguó su severidad, fue llamativa su persistencia. Foucault (2002), en *Vigilar y castigar*, describe cómo la sociedad moderna reaccionó ante la crueldad de las prácticas punitivas, buscando eliminar el dolor físico del castigo penal, pero sin cuestionar siquiera el castigo escolar. Para Foucault (2002), la disciplina terminó así concebida como una “tecnología política del cuerpo”⁵ y la escuela, por su parte, como una institución orientada

5. En el campo de la disciplina escolar, resulta importante considerar el hecho de que no sólo los castigos corporales cumplen con las características para ser tecnologías políticas del cuerpo. Citando a Dussel y Caruso (1999): “Ser observado, sentarse en determinado lugar y permanecer quieto, las instrucciones para sentarse “correctamente”, la insistencia en escribir con la mano derecha, la orientación de la cabeza hacia adelante que favorece la curiosa “comunicación” entre cara y nuca, son técnicas aplicadas al cuerpo —no necesariamente castigos— que, con el correr del tiempo, se internalizan, se vuelven “naturales” y “correctas” para nuestro sentido común” (p. 78).



al control y sometimiento del cuerpo.⁶ Lo anterior, además, teniendo en cuenta que tanto la disciplina como la escuela eran consideradas entornos para la domesticación del cuerpo y del alma (i.e., “el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 2002, p. 18)).

Han sido muchos los autores que, anclándose de algún modo al castigo como gran tema, lo han criticado a partir de lecturas contemporáneas, recurrentemente basadas en las ideas de Foucault (Cladis, 1999; Correa-Cetina, 2020) y/o en las de Freud (Correa-Cetina, 2020; Mejía-Correa, 2019), a las cuales acuden como pruebas para justificar posibles efectos negativos del castigo en la formación de los individuos. Y, aunque en este caso sea un asunto secundario, también podría hablarse de otro tipo de estudios geográficamente emplazados que, con una inclinación hacia lo histórico, han atendido al lugar del castigo en el contexto de la educación colombiana (Herrera-Beltrán, 2013; Ossa, 2010; Rengifo-Correa, 2015; Sáenz-Obregón et al., 1997). Ahora bien, al poner la lupa en lo que realmente le inquieta a esta investigación, que es el trasegar histórico —y global— del castigo, relucen varios trabajos que, de acuerdo con sus propias épocas, sentaron posiciones sobre el castigo infligido en el “cuerpo infantil” (Narodowski, 1994).

En la Edad Antigua, Platón y Aristóteles defendieron la relevancia del castigo corporal dentro de la educación moral de los más pequeños (Lenta, 2017; Mishra, 2022). Quintiliano, más tarde, consagró lo que se considera la primera oposición al castigo corporal, rechazando el dolor y el miedo asociados a ello, y denunciándolo por equiparar a los niños con los esclavos (Durrant, 2022; Lenta, 2017; Scott, 2006; Thomas, 2021; Torrecilla-Hernández, 1998). Sin embargo, el uso del castigo corporal persistió y la resistencia de Quintiliano, en la Antigua Roma, no fue suficiente para acabarlo. Hillner (2009), por ejemplo, plantea como determinante la evidencia de que, entre los siglos IV y VI, un gran número de reglas monásticas prescribieran el castigo corporal como adecuado.⁷

Aunque es un hecho que en estos tiempos el concepto de infancia no estaba claramente definido, se aduce que los romanos reservaban los golpes para castigar a los niños pequeños, y que estas situaciones ocurrían únicamente al interior de las escuelas. Siguiendo los estudios de Hillner (2009) y Saller (1991), podemos decir que, en las formas de lo escolar adscritas a la Antigua Roma,⁸ fue normal castigar con la férula, lo cual se promovió como esencial para imponer disciplina. Incluso, Hillner (2009) explica que el castigo escolarizado

6. Al hacer una revisión crítica del estudio de Foucault sobre el castigo, Simon (2013) plantea que este autor usó de manera intercambiable los términos “tecnología política del cuerpo” y “tecnología de poder sobre el cuerpo”. No obstante, reconoce la posibilidad que brinda Foucault de ver lo disciplinar como una tecnología, lo cual, además, guía la comprensión de la evolución del castigo al ubicar a la modernidad como una época donde se establecieron nuevas tecnologías del poder de castigar. Para una revisión más puntual sobre el papel de la tecnología en la obra de Foucault, de sus relaciones con el cuerpo y sus nexos con diversas prácticas institucionales, técnicas y formas de conocimiento, ver: Villadsen (2024).

7. Este tema de las reglas monásticas refiere a un proceso que va desde la Regla de San Pacomio en el siglo IV hasta la Regla de San Benito en el siglo VI, y pone en consideración el hecho de que a los autores de esta época les preocupara debatir sobre el castigo corporal infligido a adultos y, en cambio, vieran como natural e inquestionable golpear a niños; ver: Hillner (2009).

8. Una descripción sintetizada de las formas de lo escolar romano puede leerse en Thomas (2021), quien dice que la organización de estas estuvo guiada por el modelo griego. Debido a que los griegos preparaban a sus niños para la vida pública, estos iban, primero, a escuelas de gramática y, después, a escuelas de retórica.





adquirió una importancia aún mayor que los golpes propinados por un padre en el hogar. Así lo refuerza el libro que Torrecilla-Hernández (1998) le dedica al castigo escolar, donde afirma que eran excesivamente comunes entre los maestros romanos “los castigos corporales, en especial el de varas, correas y palmetas... palos (fustibus), látigos (flagellis) y vergajos (virgis)” (pp. 56-57). En términos de la escolarización, los romanos conservaron ciertas tradiciones helenísticas, y de ahí deviene la predilección de esta sociedad por los azotes, preferencia que reflejan autores como Agustín de Hipona, Horacio y Juvenal, quienes presentaron estos castigos como una suerte de rito de paso para ingresar a la élite de las personas educadas (Parsons, 2018; Thomas, 2021).

La sociedad medieval, por su parte, confió en el beneficio intelectual de los castigos corporales, principalmente de los aplicados a los más jóvenes y a los más pobres (Ariès, 1987; Durrant, 2022).⁹ Agustín de Hipona y Tomás de Aquino apoyaron esta práctica aduciendo efectos positivos en la educación y, en sus casos, la defensa del castigo corporal se sustentó en ideas cristianas como las del pecado original y la salvación de las almas (Smith, 2014).¹⁰ En el contexto de Agustín de Hipona, por ejemplo, el castigo corporal cumplía una función divina, vencía la ignorancia y corregía esa maldad innata que se creía característica de los niños (Parsons, 2015). Parsons (2015, 2018), igualmente, le da una atención especial al rol que ocupó el castigo en la educación medieval, y es eso lo que le permite aseverar que los azotes fueron ampliamente popularizados en los primeros siglos del cristianismo. Por su parte, Torrecilla-Hernández (1998) destaca que, en esta época, pese a la severidad de las tradiciones bíblicas, se alzaron voces que aclamaron moderar la dureza de los castigos, y en dichas circunstancias San Pablo se erigió como un ejemplo clave.

Torrecilla-Hernández (1998), relata que, tiempo después, aparecieron Montaigne y Erasmo de Rotterdam para sentar posiciones en contra de la disciplina violenta. El primero, mediante la idea de una “severa dulzura” y una crítica que tildó a las aulas de “calabozos de la juventud cautiva”; el segundo, mediante una afirmación de que los castigos corporales demostraban la carencia de técnicas disciplinarias verdaderamente efectivas (Torrecilla-Hernández, 1998). Así las cosas, estas prácticas sólo comenzaron a atenuarse con el arribo de los discursos ilustrados, época en la cual emergieron los autores investigados aquí. Las escuelas de los siglos XVII, XVIII y XIX, en medio de las cuales aparecieron las teorías pedagógicas de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, fueron unas escuelas

9. Tanto Parsons (2018) como Durrant (2022) afirman que la Edad Media le atribuyó efectos favorables al castigo corporal. La evidencia de ello es el libro de retórica medieval *Glosae in Iuvenalem*, citado por ambos, el cual prescribía golpear a los niños en la mano izquierda para impulsar el flujo sanguíneo hacia otras partes del cuerpo y, así, estimular su entendimiento.

10. El cristianismo ha sido una fuente por excelencia para justificar el castigo corporal (Lenta, 2017). Esto lo expresa Hillner (2009) al decir que muchos pasajes de la Biblia se encargaron de mantener vigente la creencia de que el castigo corporal era una herramienta indispensable en la crianza, dando valor al hecho de considerarlo, incluso, una muestra de afecto. Particularmente en el Antiguo Testamento pueden encontrarse, al menos, tres pasajes que lo refieren: “El que escatima la vara odia a su hijo, más el que lo ama lo disciplina con diligencia” (Proverbios 13:24); “La necedad está ligada al corazón del muchacho, más la vara de la corrección la alejará de él” (Proverbios 22:15); “No dejes de disciplinar al joven; si lo castigas con vara, no se morirá” (Proverbios 23:13). No obstante, también se han alzado críticas opositoras dentro del mismo cristianismo; por ejemplo, Bunge (2024) denuncia que quienes se amparan en los Proverbios promueven concepciones reduccionistas e ignoran principios bíblicos más complejos sobre la infancia y las responsabilidades que la sociedad tiene con ella.

que, en teoría, discutían los castigos y, en la práctica, reforzaban su uso. Allí, además, se legisló el castigo como herramienta fundamental para la autoridad de las escuelas públicas, se establecieron las partes del cuerpo que debían azotarse y la cantidad de golpes correspondientes a cada falta (Torrecilla-Hernández, 1998).

Hasta ahora, las interpretaciones sobre el concepto de castigo en Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart han abordado sus posturas de manera independiente, profundizando, en su mayoría, en cuestiones vinculadas a la disciplina escolar. Entre los estudios centrados en Comenius destacan Clauser (1961), Dent (2021), Herrera-Beltrán (2020) y Norlin (2020). En cuanto a Locke, la cuestión del castigo ha sido revisada, principalmente, por Boeker (2023), Tuckness (2010) y Waldow (2020). Respecto a Rousseau, pese a la fama de su teorización sobre el reconocimiento de la infancia, es escaso el avance en estudios que realmente se inquieten por la cuestión de las prácticas punitivas y la disciplina. No obstante, Mintz (2012) ofrece una aproximación valiosa, y Nazar (2021) y Reisert (2012) resultan igualmente importantes, puesto que ponen en diálogo los planteamientos pedagógicos de Rousseau con los de Locke y Kant, respectivamente. La situación con Pestalozzi es similar y, si bien hay estudios que mencionan abordajes del castigo y la infancia en su obra, estos hacen parte de investigaciones cuyos intereses son ajenos al castigo corporal como tal (Allen, 2017; Sellars & Imig, 2021). Finalmente, nadie parece estar lo suficientemente interesado en comprender la postura pedagógica de Herbart sobre el castigo, pero los trabajos de Huarte-Cuéllar (2012) y Hudson (1946) son útiles al hacer algunas alusiones a ello.

Tabla 1.
Comparación de los cinco autores frente al castigo corporal en la pedagogía moderna.

Autor (siglo)	Postura frente al castigo corporal	Concepción de infancia	Función de la disciplina	Principales fuentes secundarias
Comenius (s. XVII)	Aceptación condicionada: admite el castigo como último recurso, subordinado al orden moral y religioso.	Niño moldeable a través de la instrucción universal; la infancia es un período de formación divina.	Disciplina como ordenamiento escolar; el castigo debe ser proporcional y estar justificado moralmente.	Clauser (1961); Dent (2021); Herrera-Beltrán (2020); Norlin (2020).
Locke (s. XVII)	Crítica al dolor y al miedo; prefiere el razonamiento moral y la reputación social como mecanismos correctivos.	Niño como tabula rasa; la infancia es el momento crucial para forjar el carácter moral.	Disciplina orientada a la autorregulación; el castigo físico genera miedo y no forma virtud auténtica.	Boeker (2023); Nazar (2021); Tuckness (2010); Waldow (2020).
Rousseau (s. XVIII)	Rechazo implícito: la educación negativa y la ley natural sustituyen el castigo; sin embargo, admite el sufrimiento como experiencia formativa.	Niño naturalmente bueno; la infancia es una etapa autónoma con valor propio, no mera preparación para la adultez.	La disciplina se ejerce a través de las consecuencias naturales de los actos; el castigo artificial es contraproducente.	Mintz (2012); Nazar (2021); Reisert (2012).



Pestalozzi (s. XVIII-XIX)	Rechazo del castigo físico; el amor y la observación son los ejes de la relación pedagógica.	Niño como ser en desarrollo; la afectividad y la percepción sensorial son fundamento del aprendizaje.	Disciplina a través del vínculo afectivo maestro-alumno; la autoridad se funda en el cuidado y no en el temor.	Allen (2017); Sellars & Imig (2021); Wilson (1971).
Herbart (s. XIX)	Ambigüedad normativa: menciona el castigo corporal sin condenarlo explícitamente; la regulación del gobierno escolar incluye el dolor físico.	Niño como sujeto de gobierno y formación intelectual; la infancia requiere dirección y control para el desarrollo moral.	Gobierno escolar diferenciado de la instrucción; el castigo es parte del gobierno, pero no del proceso didáctico como tal.	Dussel & Caruso (1999); Huarte Cuéllar (2012); Hudson (1946); Wilson (1971).

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes secundarias analizadas en el estado del arte.

4. DISCUSIÓN

Si bien en este trabajo se ha optado por examinar el castigo desde una perspectiva histórica y teórica, lo cierto es que la persistencia del castigo corporal en las prácticas educativas continúa siendo objeto de investigación, principalmente debido a las discusiones que suscita en el ámbito ético y legal. Aunque Garland (1999), a fines del siglo pasado, llama la atención sobre los vacíos en el estudio de la naturaleza del castigo, un cuarto de siglo después siguen manteniéndose dichas ausencias en las investigaciones. Este, entonces, es un problema que amerita realizar un trabajo nuevo, más sistemático, que integre y contraste distintas visiones para comprender la transformación de un concepto tan importante para la pedagogía y las prácticas educativas como lo es el castigo. Además, de acuerdo con Garland (1999), permanecer en una sola perspectiva (sólo desde Comenius o sólo desde Rousseau), como lo hicieron la mayoría de los estudios anteriormente citados, equivaldría a recaer en las tradiciones del esencialismo filosófico, que, en su opinión, resultan reduccionistas y unidimensionales.

Desde luego, los planteamientos de Foucault en el apartado anterior son, a su vez, referentes ineludibles para cualquier estudio sobre el castigo y es por eso que Garland (1999) dedica un capítulo de su libro a dichas reflexiones. Pero, aunque Foucault (2002) problematice el castigo, el cuerpo y la escuela, propone conceptos vinculados con la docilidad, la utilidad y la obediencia que, en realidad, no resultan del todo provechosos para hacer una interpretación sobre la historia del castigo corporal en las teorías pedagógicas modernas.¹¹ Sea como fuere, independientemente del punto de vista de Foucault (2002) y de los orígenes de su postura, los aportes que realiza a esta cuestión permiten entender que la historia del castigo emerge sobre el fondo de otra historia, que es la historia del cuerpo.

11. Foucault, al ser ampliamente conocido, también ha sido objeto de numerosas críticas, y sus posiciones sobre el castigo no han sido ajenas a este tipo de escrutinio intelectual. Como bien lo resume Garland (1999), *Vigilar y castigar* es una “genealogía general del poder basada en casos particulares de la historia penal” (p. 166), cuyos conceptos centrales son: cuerpo, conocimiento y poder. Empero, más que hacer una historia del castigo, lo que realiza Foucault (2002) con su genealogía es un análisis del poder desde su estructuración moderna, es decir, en el marco de la disciplina. A Garland (1999), de todos modos, le resulta ambigua la originalidad que representa su trabajo dentro de la sociología del castigo, pues a pesar de que sus postulados



Al volver sobre los autores clásicos de la pedagogía, se abren nuevas aristas del problema de constituir un estado del arte. Aunque Clauser (1961) parece haber sido el primero en inmiscuirse en el estudio de la disciplina en Comenius, investigaciones recientes han retomado esta cuestión, interesándose tanto por el castigo corporal como por otros mecanismos de mantenimiento del orden escolar (Dent, 2021; Herrera-Beltrán, 2020; Norlin, 2020). Según Boeker (2023) y Waldow (2020), la crítica de Locke al castigo corporal se enfocó en una negativa frente al dolor y al miedo que causaba. Sin embargo, los estudios sobre Locke, al igual que los enfocados en Comenius, muestran algunas ausencias. Aunque se han dado indicaciones sobre la postura de Comenius frente al castigo, las investigaciones existentes muestran alcances muy limitados al respecto, y la misma desazón queda al revisar los estudios sobre la teoría pedagógica de Locke en interrelación con el castigo. Un ejemplo es el capítulo de Waldow (2020), quien muestra que, para Locke, la comprensión de los sujetos de sí mismos como agentes morales refleja su capacidad de comprender las recompensas y castigos que reciben. No obstante, Waldow (2020) es un investigador que no se ocupa exactamente del castigo escolar, sino que examina el concepto de experiencia en las teorizaciones de la Edad Moderna, y es en ese marco que aparece esta cuestión. Entre otras, quizás la investigación de Tuckness (2010) sea la más cercana a un estudio puntual sobre el concepto de castigo en las ideas de Locke. De todos modos, el inconveniente se presenta debido a que éste no se enfoca en lo pedagógico, sino que acude al conjunto de la obra de Locke para reconstruir una teoría del castigo en perspectiva retribucionista.¹²

Ahora bien, en lo que tiene que ver con el tránsito de la teoría pedagógica de Locke a la de Rousseau, los trabajos de Nazar (2021), Thomas (2021) y Waldow (2020) son fuentes esenciales. De manera similar, Mintz (2012) examina los planteamientos de Rousseau sobre la educación y analiza cómo las lágrimas, castigos, amenazas y demás asuntos asociados a una “educación bárbara” impedían alcanzar la felicidad y condenaban a los niños a un futuro incierto y miserable. Por otro lado, Allen (2017) y Dussel y Caruso (1999) señalan de manera muy acertada que, al igual que Locke y Rousseau, Pestalozzi también valoró la observación y consideró que la percepción era la herramienta central de los aprendizajes. Y, de tomarse como cierto lo establecido por Wilson (1971), sería pertinente decir que sigue haciendo falta entender que el fenómeno gestado, más o menos, entre Rousseau y Pestalozzi, consistió en que, dadas las críticas lanzadas en contra del dolor físico, comenzaron a validarse otras prácticas punitivas, tales como los castigos verbales, las detenciones, el trabajo extra, las ridiculizaciones públicas, entre otras. Según la misma lectura de Wilson (1971), así como las reflexiones de Dussel y Caruso (1999), es posible decir que Herbart, que vino después de Pestalozzi, fue un autor más que aprobó el castigo corporal. Pero, pese a que mencionó

se diferencian de los de Marx y Durkheim; Foucault propone asuntos que no son realmente nuevos y que ya habían emergido antes en las obras de Nietzsche y Weber. Sobre las contradicciones de las cuales se ha tildado, en particular, su libro sobre el castigo, ver: Driver (1985).

12. Cuando, en el contexto del castigo, se habla del retribucionismo o del “castigo retributivo”, se hace referencia a uno de los dos paradigmas (i.e., retribucionismo y utilitarismo) que justifican el castigo corporal (Mejía-Correa, 2019). En el ámbito penal, el retribucionismo —basado en la *lex talionis*— estipula que las sanciones deben ser proporcionales a las faltas cometidas, y esto suele vincularse más estrechamente con la filosofía de Kant. Desde la perspectiva kantiana, el castigo es justo y moralmente admisible únicamente en la medida en que responda a criterios de merecimiento, proporcionalidad y legitimidad; ver: Walen (2023).



en sus obras el castigo y el dolor infligido en el cuerpo, la literatura académica dedicada a estudiar a Herbart, si bien existe y se pregunta por sus concepciones sobre la educación y la infancia, es prácticamente ausente al conjugarse con el castigo.

Las implicaciones contemporáneas de estos debates histórico-pedagógicos no son menores. Las tensiones identificadas en las posturas de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart respecto al castigo corporal —que oscilaron entre la condena explícita, la aceptación condicionada y la ambigüedad normativa— continúan resonando en las discusiones actuales sobre disciplina escolar, bienestar y protección de la infancia. En particular, la tensión entre autoridad y autonomía, que recorre toda la pedagogía moderna, sigue siendo un eje central de los debates sobre los modelos disciplinarios vigentes en distintos sistemas educativos. Los marcos filosóficos de estos autores han alimentado, de manera directa o indirecta, las argumentaciones que sustentan tanto la prohibición legal del castigo corporal en contextos escolares —hoy vigente en la mayoría de los países iberoamericanos— como las resistencias que dicha prohibición encuentra en la práctica cotidiana. Entender estas raíces teóricas resulta, por tanto, relevante no solo para la historia de la educación, sino también para quienes formulan políticas educativas orientadas a erradicar formas persistentes de violencia escolar.

5. CONCLUSIONES

Al hablar de la sociedad moderna occidental y de los autores que le dieron forma, emergen los nombres de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y otros más, principalmente porque expusieron concepciones antropológicas clave que influyeron, también, en la transformación del concepto de castigo corporal. Es cierto que toda práctica social contiene convicciones morales (i.e., deontológicas y prescriptivas) que, muchas veces, se pasan por alto, y es esto mismo lo que sucede al examinar el castigo en las obras mencionadas, pues su conceptualización aparece tanto como parte de deliberaciones sobre lo bueno y lo malo, como en asociación con miradas sobre el ser humano que, de igual forma, varían según la perspectiva de cada autor.

A modo de cierre, vale la pena recordar que los análisis sobre el castigo corporal propuestos por los estudios anteriormente citados surgen, en su mayoría, vinculados a otros temas de interés. En general, se trata de investigaciones más historicistas que rigurosamente teóricas, y si bien son antecedentes importantes que, en conjunto, le dan forma al estado del arte de una investigación sobre el castigo en las teorías pedagógicas modernas, también es necesario decir que no ofrecen análisis articulados que permitan reconstruir, a partir de los autores clásicos, la evolución del concepto. En efecto, aun cuando aportan aproximaciones útiles, sus alcances permanecen en un nivel fragmentario y predominantemente descriptivo. Con todo esto, se entiende que el castigo corporal no puede pensarse al margen de las concepciones de infancia y de educación escolarizada, lo cual abre camino a preguntas de investigación que orientan posibles trabajos futuros: ¿cómo evolucionó el concepto de castigo corporal a lo largo del pensamiento pedagógico moderno —de Comenius a Herbart— en relación con las transformaciones en la concepción de infancia y de disciplina/



gobierno escolar? Y, de manera complementaria: ¿en qué medida las tensiones no resueltas entre disciplina y autonomía, identificadas en los autores clásicos de la pedagogía moderna, siguen configurando las prácticas punitivas en los sistemas escolares contemporáneos?

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, este estado del arte revela que, aunque el castigo corporal estuvo históricamente legitimado y fue ampliamente usado en la educación, no ha terminado de estudiarse. Es posible encontrar estudios que, desde el siglo XX, se han inquietado por esta práctica y por sus discursos, pero es esto mismo lo que evidencia vacíos persistentes en la comprensión y abordaje del tema. Se reconoce que no ha desaparecido completamente y continúa generando debates éticos, legales, educativos y psicológicos, pero se revisan poco sus fundamentos teóricos desde las reflexiones pedagógicas. En el caso de un análisis como este, particularmente orientado hacia Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, se hacen más visibles las falencias de la literatura. Se entiende, entonces, que estos autores son útiles en tanto responsables del nacimiento de la pedagogía como ciencia moderna y porque, a su vez, son una herramienta interesante para entender las diferentes concepciones y justificaciones del castigo. Así que, indudablemente, sus posturas son incompletas si se consideran aisladamente.

La necesidad de integrar y contrastar estas diversas perspectivas es latente. Y, asimismo, este estado del arte subraya la importancia de mirar el castigo desde múltiples disciplinas, como la historia, la filosofía, la sociología y la psicología. Finalmente, hay que valorar los avances en la discusión académica contemporánea, pues ofrecen indicios sobre la transformación histórica del castigo dentro de la pedagogía. Allí, además, es posible identificar oportunidades para investigaciones futuras que profundicen en la interdisciplinariedad y, tal vez, en el lugar que tuvieron este tipo de prácticas punitivas en la configuración de formas de lo escolar más antiguas, en las cuales se educó de maneras distintas a las que, desde la modernidad, entendemos como tradicionales.

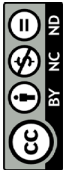
CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés que afecte la publicación del artículo (laboral, de filiación, de contenido, entre otros).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, A. T. (2017). Pestalozzi, Fröbel, and the Origins of the Kindergarten. En *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States* (pp. 10-32). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190274412.003.0002>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trad.). Taurus.





- Boeker, R. (2023). Locke on Education, Persons, and Moral Agency. *International Journal of Philosophical Studies*, 31(2), 202-210. <https://doi.org/10.1080/09672559.2023.2250179>
- Bunge, M. J. (2024). Christianity, Child Well-Being, and Corporal Punishment. En R. Domingo, G. S. Hauk, & T. P. Jackson (Eds.), *Faith in Law, Law in Faith* (pp. 540-567). Brill | Nijhoff. <https://doi.org/10.1163/9789004546189>
- Carpy, C. I. (Ed.). (2013). *Miradas históricas de la educación y la pedagogía*. Ediciones Díaz de Santos.
- Cladis, M. S. (Ed.). (1999). *Durkheim and Foucault: Perspectives on Education and Punishment*. Berghahn Books.
- Clauser, J. K. (1961). Comenius Considers Discipline. *Peabody Journal of Education*, 39(1), 50-53.
- Cole, L. (1950). *A History of Education: Socrates to Montessori*. Rinehart.
- Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic of John Amos Comenius* (M. W. Keatinge, Ed. y Trad.). Adam and Charles Black. (Obra original publicada en 1657).
- Comenius, J. A. (1956). *The School of Infancy* (E. M. Eller, Ed.). University of North Carolina Press. (Obra original publicada en 1630).
- Comenius, J. A. (1992). *Pampedia (Educación Universal)* (F. Gómez Rodríguez de Castro, Trad.). Universidad Nacional de Educación a Distancia. (Obra original publicada en 1662).
- Correa-Cetina, E. A. (2020). Educación, disciplina y castigo: Consideraciones en torno a los mecanismos de contención. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 241-262. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020013>
- Curren, R. (Ed.). (2023). *Handbook of Philosophy of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003172246>
- Dent, R. A. (2021). John Amos Comenius: Inciting the Millennium through Educational Reform. *Religions*, 12(11), 1012. <https://doi.org/10.3390/rel12111012>
- Donnelly, M., & Straus, M. A. (Eds.). (2005). *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300085471.001.0001>

- Driver, F. (1985). Power, Space, and the Body: A Critical Assessment of Foucault's *Discipline and Punish*. *Environment and Planning D: Society and Space*, 3(4), 425-446. <https://doi.org/10.1068/d030425>
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education* (E. K. Wilson, Ed.; E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). The Free Press. (Obra original publicada en 1925).
- Durrant, J. E. (2022). Corporal Punishment: From Ancient History to Global Progress. En R. Geffner, J. W. White, L. K. Hamberger, A. Rosenbaum, V. Vaughan-Eden, & V. I. Vieth (Eds.), *Handbook of Interpersonal Violence and Abuse Across the Lifespan: A project of the National Partnership to End Interpersonal Violence Across the Lifespan (NPEIV)* (pp. 343-365). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89999-2_13
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- García-Casanova, M. G. (2013). ¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía? En C. I. Carpy (Ed.), *Miradas históricas de la educación y la pedagogía* (pp. 21-51). Ediciones Díaz de Santos.
- Garland, D. (1991). Sociological Perspectives on Punishment. *Crime and Justice*, 14, 115-165. <https://doi.org/10.1086/449185>
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna: Un estudio de teoría social* (B. Ruiz de la Concha, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453-469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of Educational Doctrine* (A. F. Lange, Trad.). Macmillan. (Obra original publicada en 1835).
- Herbart, J. F. (1908). *The Science of Education* (H. M. & E. Felkin, Trans.). D. C. Heath and Co. <http://archive.org/details/scienceofeducati00herbuoft> (Obra original publicada en 1806).
- Herrera-Beltrán, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX Y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 69-87. <https://doi.org/10.35362/rie620583>





- Herrera-Beltrán, C. X. (2020). Para la formación, urge disciplinar el cuerpo. En G. Bustamante-Zamudio, C. J. Díaz-Soler, M. Á. Espitia-Raba, C. X. Herrera-Beltrán, A. Trujillo-García, W. Y. Garzón-Tovar, J. Riveros-Castillo, & A. M. Yupanqui-Erazo, *Comenio y la Didáctica Magna: El problema de la formación* (pp. 109-122). Universidad Pedagógica Nacional.
- Hillner, J. (2009). Monks and children: Corporal punishment in Late Antiquity. *European Review of History: Revue Européenne d'histoire*, 16(6), 773-791. <https://doi.org/10.1080/13507480903368046>
- Huarte-Cuéllar, R. (2012). Kant y Herbart: Dos visiones de la pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Fermentario*, (6).
- Hudson, R. L. (1946). Herbart: His philosophy and educational implications. *Peabody Journal of Education*, 24(3), 159-166. <https://doi.org/10.1080/01619564609536027>
- Jacomini, M. A., Wellen, H. K. A. D. M., Perrella, C. D. S. S., & Monção, M. A. G. (2023). State of the art research in education: Characteristics and challenges. *Educação e Pesquisa*, 49, e262052. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349262052eng>
- Lenta, P. (2017). *Corporal Punishment: A Philosophical Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114101>
- Locke, J. (1830). Some Thoughts Concerning Education. En *The Library of Education* (Vol. 1, pp. 1-257). Gray & Bowen. (Obra original publicada en 1693).
- Mejía-Correa, M. P. (2019). *El poder de los impotentes: Representaciones de los educadores sobre el castigo físico infligido a los niños*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Middleton, J. (2008). The Experience of Corporal Punishment in Schools, 1890–1940. *History of Education*, 37(2), 253-275. <https://doi.org/10.1080/00467600701607882>
- Mintz, A. I. (2012). The happy and suffering student? Rousseau's emile and the path not taken in progressive educational thought. *Educational Theory*, 62(3), 249-265. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00445.x>
- Mishra, A. (2022). Ethical Questions Concerning Corporal Punishment of Children: Touring its Implications and Directions. *International Journal of Applied Ethics*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.51245/ijaethics.v8i1.2022.10>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor.

- Nazar, H. (2021). Locke and Rousseau on educating for freedom. En *The Lockean Mind*. Routledge.
- Norlin, B. (2020). Comenius, moral and pious education, and the why, when and how of school discipline. *History of Education*, 49(3), 287-312. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1739759>
- Ossa, A. F. (2010). El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1159-1168. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.8.2.97>
- Parsons, B. (2015). The Way of the Rod: The Functions of Beating in Late Medieval Pedagogy. *Modern Philology*, 113(1), 1-26. <https://doi.org/10.1086/680664>
- Parsons, B. (2018). *Punishment and Medieval Education*. Boydell & Brewer. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qv17q>
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude Teaches Her Children* (E. Cooke, Ed.; L. E. Holland & F. C. Turner, Trans.). C. W. Bardeen. (Obra original publicada en 1801).
- Pestalozzi, J. H. (1898). *Letters on Early Education*. C. W. Bardeen. (Obra original publicada en 1827).
- Reisert, J. R. (2012). Kant and Rousseau on Moral Education. En *Kant and Education* (pp. 12-25). Routledge.
- Rengifo-Correa, Á. A. (2015). Examen, premio y castigo: El gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia. En B. Y. G. Sánchez (Ed.), *Escuela y educación superior: Temas para la reflexión* (pp. 17-41). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://die.udistrital.edu.co/node/9974>
- Rousseau, J. J. (1918). *Rousseau's Emile or Treatise on education* (W. H. Payne, Trad.). D. Appleton and Co.
- Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 2). Colciencias.
- Saller, R. (1991). Corporal Punishment, Authority, and Obedience in the Roman Household. En B. Rawson (Ed.), *Marriage, Divorce, and Children in Ancient Rome* (pp. 144-165). Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198149187.003.0008>
- Scott, G. R. (2006). *The History Of Corporal Punishment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315828367>





- Scribner, C. F., & Warnick, B. R. (2021). *Spare the Rod: Punishment and the Moral Community of Schools*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226785844.001.0001>
- Sellars, M., & Imig, D. (2021). Pestalozzi and pedagogies of love: Pathways to educational reform. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1152-1163. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1845667>
- Simon, J. S. (2013). *Punishment and the Political Technologies of the Body* (SSRN Scholarly Paper No. 2343795). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2343795>
- Smith, K. M. (2014). Disciplining Childhood. En *The Government of Childhood* (pp. 75-129). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137312273_4
- Thomas, G. (2021). *Education: A Very Short Introduction* (2.ª ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198859086.001.0001>
- Thompson, W. C., & Tillson, J. (Eds.). (2023). *Pedagogies of Punishment: The Ethics of Discipline in Education*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350275737>
- Torrecilla-Hernández, L. (1998). *Niñez y castigo: Historia del castigo escolar*. Universidad de Valladolid.
- Tuckness, A. (2010). Retribution and Restitution in Locke's Theory of Punishment. *The Journal of Politics*, 72(3), 720-732. <https://doi.org/10.1017/S0022381610000125>
- Villadsen, K. (2024). Foucault's Concept of Technology. En *Foucault's Technologies: Another Way of Cutting Reality* (pp. 29-86). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198819400.003.0002>
- Waldow, A. (2020). Locke's Experiential Persons. En A. Waldow, *Experience Embodied* (1.ª ed., pp. 51-94). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190086114.003.0003>
- Walén, A. (2023). Retributive Justice. En E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/justice-retributive/>
- Wilson, R. M. (1971). *A study of attitudes towards corporal punishment as an educational procedure from the earliest times to the present* [University of Victoria]. <https://hdl.handle.net/1828/20162>