

## **SOBRE LA DISCIPLINA Y LAS APARENTES FRACTURAS EN LOS PRECEPTOS DE DISCIPLINAMIENTO ESCOLAR**

---

Mauricio Rojas\*

[hector.rojas@unibague.edu.co](mailto:hector.rojas@unibague.edu.co)

Universidad de Manizales, Colombia

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

### **RESUMEN**

La disciplina escolar es responsabilidad con el conocimiento y responsabilidad social pensada como dimensión ética en los procesos de formación, es el centro ordenador de los procesos educativos y de formación de la subjetividad, y una condición importante para que el individuo asuma formas educativas por fuera de la institución escolar con responsabilidad ética.

El presente texto, presenta algunas reflexiones sobre la denominada crisis de la escuela frente a las nuevas formas educativas, asumiendo que la disciplina y su escenificación, el disciplinamiento en contextos escolares, no solo es necesaria por cumplir con su función socializadora, sino además fundamental para que el individuo esté en capacidad de defenderse del uso arbitrario del conocimiento y de transitar más efectivamente por los

---

\* Sociólogo y Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Colombia. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales. Docente Universidad de Ibagué y director del Centro de Estudios Regionales. Correo electrónico: [hector.rojas@unibague.edu.co](mailto:hector.rojas@unibague.edu.co)

nuevos contextos educativos sobre la base de una formación disciplinar que sirva de puente entre subjetividad, conocimiento y sociedad.

**PALABRAS CLAVE:**

Disciplina escolar, disciplinamiento, crisis educativa.

**ABSTRACT**

ABOUT DISCIPLINE AND THE APPARENT FRACTURES IN THE SCHOOL DISCIPLINE PRECEPTS  
The scholastic discipline is responsibility with the knowledge and social responsibility thought like ethical dimension about the formation processes, it is the center processor of the educative processes and formation of the subjectivity, and an important condition so that the individual assumes educative forms by outside the scholastic institution with ethical responsibility.

The present text, presents/displays some reflections on the denominated crisis of the school in front of the new educative forms, assuming that the discipline - and the formation to discipline -, non-single are necessary to fulfill their socializing function, but in addition fundamental so that the individual is in capacity to defend themselves of the arbitrary use of the knowledge and to journey more indeed by the new educative contexts on the base of a formation to discipline that it serves as bridge between subjectivity, knowledge and society.

**KEY WORDS:**

Scholastic discipline, Formation to discipline, Educative crisis.

## INTRODUCCIÓN

Aventurar que el tiempo y el espacio social de la escuela es hoy muy diferente al pasado y que para ello, la sociedad ha producido diversidad de modificaciones que han prefigurado una enorme crisis para la educación escolar, tiene el riesgo de reducir simplemente el problema a la subordinación de la institución escolar a los denominados nuevos ámbitos educativos, especialmente en la pedagogización de todo tipo de escenarios sociales paralelo a un proceso de desvalorización creciente de las propias prácticas escolares.

La crisis de la escuela, no es la crisis de la educación, más bien es la manifestación de los cambios y aperturas culturales en las formas educativas que evidencia la necesaria transformación de las formas tradicionales de escolarización, presionando la apertura dinámica e interactiva de espacios socialmente disponibles para la producción y reproducción del acto educativo, especialmente con al introducción de tecnologías de la comunicación. (Álvarez, A, 2003)

La escuela es una institución moderna cuestionada por el conservadurismo en sus prácticas educativas, especialmente desde los campos emergentes info-comunicativos, pero cumple un papel fundamental en la socialización y formación del sujeto y para los sistemas sociales de interacción ya que se constituye en la concreción institucional del sistema educativo defendido como necesidad y oportunidad de inclusión de los sujetos en los sistemas de competencia social.

La crítica a la escuela y la crisis de la escuela señaladas desde diversos puntos de vista, ponen de manifiesto la necesidad de enfrentar diversos cambios en la cultura que han transformado no solo el sentido de la escolaridad, sino además del propio valor de la educación y de las nuevas formas de construcción de subjetividades (Álvarez, A., 2003), por fuera de los espacios históricamente dispuestos para ello.

## **1. La importancia de la institución escolar y la disminución de su función formadora**

Es la escuela la que debe enfrentar el reto que presupone un cambio en el significado de la educación, no solo en el sentido de interpretar y asimilar los nuevos retos que le impone el desarrollo cultural, entre ellos el tecnológico, sino que además debe mantener su estatus de generadora de cultura, es decir, debe estar en capacidad de crear y recrear nuevos significados para la educación en un tránsito hacia un modelo comunicacional, pues “la escuela sigue siendo una paradójica máquina de verdad: es cada vez más disfuncional para sus propósitos explícitos a medida en que se le encargan más responsabilidades sociales, mientras sigue conservando su arquitectura y su organización disciplinar sustancialmente igual a la del siglo XVII...”. (Saldarriaga, Sáenz, 2005:127)

Existe la demanda por la oportunidad de escolarización generalizada y la denuncia por la inequidad en el acceso diferenciado y estratificado al conocimiento (Gaviria, A. 2002), demanda que sigue creciendo tanto en cobertura como en la calidad educativa escolar y en la orientación hacia una escolarización más coherente con los nuevos contextos culturales.

Una de las críticas, quizá la más profunda, tiene que ver con la pérdida de la capacidad para educar de la escuela pues no es adecuada a las nuevas esferas de construcción de subjetividades, pérdida evidenciada en la reducción de su función formativa frente, especialmente, a la emergencia de espacios sociales que “educan” de una manera diferente y más significativa, (Blanco, 1999; Feixa, 2001, Villadiego, 2003). La escuela enfrenta, o debe enfrentar, como siempre, un continuo cuestionamiento social, en sus diferentes etapas históricas y desde distintas posiciones de sectores académicos, políticos, de las autoridades tecnócratas, de los estudiantes, docentes y comunidad presionando su transformación radical (Carbonell, 1999), e incluso su inminente desaparición (Álvarez, 2003), así, la escuela y la escolarización atraviesan una especie de resignificación creciente en tanto pierden capacidad como dispositivos de formación, de control y de orientación social (Martín-Barbero, J. 2003), disminuyendo, así mismo, su capacidad simbólica como

institución esencial y contexto adecuado que promueve la concreción de los valores sociales para la convivencia, la libertad y el auto-cuidado, en últimas para la formación del sujeto, del ciudadano.

Pero la escuela es un espacio para la formación, para el aprendizaje y a pesar de las exigencias crecientes de inclusión escolar de múltiples experiencias culturales heterogéneas, debe conservar en esencia su función social, formación y aprendizaje, a través de la disciplina entendida tanto como una región del conocimiento y como un campo de trabajo y relación social (Hernández, 2002).

Como región del conocimiento, la disciplina escolar se refiere al saber y a las estructuras sistémicas del conocimiento, base de la organización escolar y de las prácticas de formación, como campo de trabajo, se entiende en la existencia de una orientación y una aplicación que redundan en las formas sociales de distribución de los saberes, legitimadas desde la propia institucionalidad escolar y, como relación social, trasciende las anteriores acepciones hacia un espacio más allá de lo disciplinario pues promueve lo práctico, participativo y procesual: campos donde el desarrollo social, técnico y económico interactúan como componentes de valores y cultura, más concretamente lo que se entiende por transdisciplinario. (Carrizo, L. 2003)

El desprestigio creciente de la escuela, así como de otras instituciones modernas, produce efectos negativos sobre conceptos como la disciplina, la escolarización y el disciplinamiento como ordenadores de las prácticas educativas y supone la supremacía de escenarios educativos no escolares, como los medios, la comunicación/cultura, las tecnologías introducidas en la vida cotidiana de las nuevas y viejas generaciones, la digitalización y *pantallización*, la sociedad del conocimiento y las ciudades que educan, entre otros; no obstante, la escuela no está al margen de los cambios culturales, ha cambiado porque la cultura lo ha hecho y son las nuevas condiciones sociales las que producen ambientes escolares que ponen de manifiesto las contradicciones entre la forma disciplinar y otras formas de educación.

## 2. La configuración de la disciplina como formación ciudadana.

El término *disciplina* se entiende como formación, compromiso intelectual, pero además, autonomía, solidaridad y comprensión del otro, es decir el pleno acto educativo. También se traduce como instrumento de conocimiento y *sociedad del conocimiento* (Díaz, M. 2002), que a su vez se constituye en instrumento de administración educativa como forma de organización de la institución escolar que desde la pedagogía promueve un salto “cualitativo” hacia una reconfiguración del saber en campos de conocimiento emergente que demandan una educación *transdisciplinar*, señalando de paso la necesidad de articular saberes y prácticas, objetividades con subjetividades, métodos diversos con variedad de enfoques, surgidos sanamente de la crisis del positivismo.

Pero la escuela pierde terreno en su capacidad formativa (Vasco, C. 2006), las disciplinas pierden sentido por la aparente transformación de los paradigmas que anteponen los denominados discursos transdisciplinares donde los niños y jóvenes se desdibujan como sujetos en construcción pues se forman en todo lado en la cultura y más significativamente por fuera de la escuela que al interior de ella.

Pero no es una cuestión nueva, ni tampoco reciente: la escuela ha permitido modernamente, es decir, desde su surgimiento como tal, la distinción de los límites entre el sistema educativo y otros sistemas sociales que también enseñan, *la calle* ha sido la *universidad de la vida* donde se aprende no solo a sobrevivir entre los circuitos de interacción, sino que además es un aprendizaje en relación directa con los objetos y sujetos del mundo social, como el más práctico de todos los aprendizajes. Quizá la novedad de la crisis de la escuela está más ligada a nuevas expresiones de subjetividad y al uso de tecnologías de la informática y las comunicaciones que no están significativamente articuladas a los esquemas escolares, aunque la escuela también ha reaccionado, incorporando o negando, aquello que aparece como novedoso en la cultura.

Pero la escuela reacciona con lentitud al ritmo de los actuales acontecimientos y pone de manifiesto la incapacidad de la institución para adecuarse o responder con inteligencia a los nuevos campos de educación en la vida cotidiana. (Blanco, 1999, Álvarez, 2003). De ahí el señalamiento sobre el rezago creciente en las últimas décadas en todos los indicadores de educación, ciencia y tecnología en Latinoamérica como uno de sus mayores obstáculos para el desarrollo (BID, 2006), y la necesidad de intensificar la acción pública y privada para avanzar en procesos de escolarización, cobertura, retención, calidad y de alfabetización científica (Hernández, C., et al, 2005). La baja capacidad escolar para adecuarse al momento histórico, se explica precisamente por el mantenimiento de unas estructuras y funciones sociales que detienen la posibilidad de una resignificación de la disciplina y la formación.

La escuela sigue teniendo un carácter discursivo del poder que disfraza su verdadera esencia y sentido social pues “la escuela no surge como un hecho educativo, sino como un acontecimiento en el orden moral y político. Si lo ubicáramos en el orden educativo sería sólo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento” (Martínez, 2005:133), como pautas de socialización secundaria, después de la familia, y como terrero propiamente de formación académico-técnica, es decir, la escuela representada como instrumento de civilización con discursos bastante homogéneos y articulada a un proyecto de nación, con sus respectivas fracturas, en tanto se constituyó en política de estado y la escolarización más como ortopedia moral bajo la promesa del progreso individual y social basado, especialmente, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, los discursos sobre la modelación de la conducta y de geometrización del cuerpo y la interiorización de pautas de interacción preformativas de las diferentes dimensiones del sujeto, visión de la escuela que se instaura como necesaria de romper.

El propio concepto de socialización, que pone de manifiesto el papel mediático de la escuela en la formación ciudadana, que supedita las denominadas prácticas pedagógicas al propósito de ejercer un papel ideológico para evitar las desviaciones y orientar los valores de una sociedad como metas socialmente deseables (Villadiego, M. 2003), donde el

conocimiento se transforma de un simple registro a un altísimo valor presente y futuro esencial del sujeto.

Este carácter de dispositivo se ha expuesto, para la escuela, como formación ciudadana, es decir, como el lugar del cultivo de valores académicos y, esencialmente, el lugar de adquisición de valores y conductas sociales de interacción significativa y comunicativa. Esta doble funcionalidad atiende al carácter formal de la escuela y a la necesidad de institucionalizar, a través de la escolarización, a todos los miembros de una sociedad, por lo menos en términos modernos, es decir, la experiencia escolar es significativa para los individuos, no sólo en términos del conocimiento que finalmente se evalúa como medida de aprendizaje y de promoción sino, además, como experiencia vital, como vida escolar en el sentido amplio de las palabras, pues, en términos de Rousseau, *el propósito de toda educación no es ganar tiempo, sino, por el contrario, de perderlo, de vivirlo como momento esencial y necesario de la vida de cada persona.*

Más que aprender y transmitir, la disciplina en la escuela es entonces, una condición moral, siguiendo a Gadamer (1975/1993), tanto como responsabilidad con el conocimiento y responsabilidad social pensada como dimensión ética ineludible en los procesos de formación, donde los *expertos* juegan un papel crucial en la mediación entre academia y sociedad orientados a la comunicación y al acuerdo. (Hernández, 2002)

La existencia de nuevos espacios de construcción y comunicación del conocimiento y de la subjetividad, ha provocado no solo un considerable cuestionamiento a la tradición escolar, sino además una especie de invisibilización de los tradicionales problemas planteados por la educación, entre ellos el tema precisamente de la disciplina escolar sin que hayan sido superados ni mucho menos resueltos, si entendemos la disciplina como acción moral y formación ciudadana, y la formación disciplinar en ciencias como condición previa al salto hacia la transdisciplinaridad y construcción de nuevos campos de conocimiento. (Bourdieu, 1997)



Atendiendo al presupuesto de que el sistema escolar representa una de las estructuras formales más extendidas y socialmente necesarias para la organización y mantenimiento de la sociedad (Kerlinger, F., 2001), su labor debe extenderse hasta el horizonte mismo del futuro de los grupos humanos puesto que su orientación debe superar continuamente los condicionamientos actuales y servir de dinamizador del desarrollo social (Álvarez, 1992). Desde este punto es posible aseverar la gran incidencia de la escuela en la salud mental de los individuos (Llano, C. 1994) y la salud pública de las colectividades como un tema recurrente en la formación de ciudadanía. Quiere decir que la escuela tiene una función formativa en tanto se convierte históricamente en la institución socializadora que reproduce y, al mismo tiempo, renueva las estructuras sociales.

La escuela, de esta manera, tiene a su cargo la importante misión de educar a los individuos, preparándolos para las diferentes actividades productivas y sistemas de competencia, ahora en el nuevo contexto de la sociedad educadora. Sin embargo, por fuera de la declaración normativa aunque no de la legitimidad de ciertos usos sociales, la escuela debe enfrentar el problema de los mecanismos de disciplinamiento especialmente de los jóvenes, que en cierto sentido lógico aparecen como necesarios para el mantenimiento mismo de la institución escolar pero que constituyen prácticas cuestionables para la formación y educación del individuo (Parra, 1996).

La escuela hoy evidencia drásticos cambios en la manera en que se concibe, se aplica y se regula el disciplinamiento escolar, los cambios generacionales, el contexto de las nuevas formas de socialización y de construcción de subjetividades, la pérdida del papel orgánico de la escuela como productora de significados culturales, la desvalorización creciente de las credenciales educativas, la desmoralización también creciente de los educadores (Martín-Barbero, 2003a), son apenas síntomas de una reconfiguración del sentido de la educación y de un cambio drástico en aquello denominado disciplina y disciplinamiento escolar.

Las fracturas, entonces, son más bien nuevas formas de entender el tema de la educación y de la disciplina escolar en varios campos:

**La citada crisis de la escuela**, cuyos síntomas se concretan en el uso pedagógico de nuevos ámbitos sociales, especialmente en relación con la comunicación y la cultura,

**La eficacia de la capacidad de la educación de producir y circular discursos** por fuera y por dentro de la escuela, sin que necesariamente ello se traduzca en una subordinación inminente de ésta a las nuevas formas sociales de educación,

**La escuela no va a desaparecer**, quizá algunas de sus formas llamadas “tradicionales”, deben reajustarse a nuevas demandas educativas, pero esencialmente su función de socialización, formación, institucionalización y estado prevalece aún bajo el gigantesco poder de otras formas de construcción de subjetividad, como quiere presentarse en el discurso pedagógico contemporáneo.

**La disciplina, en el ámbito de la pedagogía, tampoco va a desaparecer**, especialmente si se promueve en el sentido de la formación moral del ciudadano, y de las actuales variantes de ejercicio de la ciudadanía, por el contrario,

**El saber y la interacción que posibilita de la escuela y la escolarización se haya revitalizada** en la crisis que enfrenta por que ella misma ha sido protagonista, pues ella es un espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural (Tudesco, 2000) y de ahí que la escuela pueda y deba ser el lugar más abierto del desarrollo de la inteligencia colectiva y las biografías educativas (Martín-Barbero, 2003a).

**3. La disciplina: formar en ética y formar éticamente para resistir el uso arbitrario del conocimiento.**

Una de las dimensiones de la disciplina es la formación en ética, el sujeto, aquél que es capaz de aprender y actuar reflexivamente, adquiere la capacidad de su actuación como ser social específicamente a través de la educación, con sus múltiples variantes y espacios deseablemente escolarizados pues la escuela ofrece precisamente, cuando es consecuente con ello, un campo de formación para la interacción social; de ahí su importancia como institución y su condición necesaria de la autocrítica y la revalorización tanto de las acciones educativas, como del aprendizaje en la interacción y las formas de autoconstrucción del sujeto que ella debe promover.

Ello sustenta, por ejemplo, la idea de la escolarización temprana del individuo, la iniciación social para la adquisición de valores y sistemas normativos que sirven de guías de actuación modificantes, es decir, la escuela permite al individuo no solo discernir sobre las diferentes demandas sociales a su propia conducta, sino además permite interpretar e incorporar la dinámica de los cambios que demanda la cultura, quizá por ello el tiempo necesario de escolarización hoy (Blanco, 1999), se equipara con el propio tiempo de existencia del individuo: la necesidad de aprender siempre que se está vivo, a través de la extensión de los niveles escolares formales y de las formas culturales de aprender en cada etapa de la vida.

Aunque la disciplina ha sido tradicionalmente estudiada por la sociología desde las instituciones totales, como la iglesia, la milicia y los grupos cerrados, como dispositivos de mantenimiento del poder (Goffman, E, 2002), el sistema escolar actual ha promovido la disciplina como aprendizaje ético, es decir como preparación y al mismo tiempo actuación e interacción sociales (Díaz, M. 2002). Pero el concepto, o ciertas consecuencias del sistema escolar, han puesto de manifiesto que la disciplina escolar está ligada a la administración del individuo, al moldeamiento del su cuerpo y de su conducta según un supuesto perfil deseable donde se genera la confusión entre disciplina y obediencia ciega, o disciplina con castigo y privación o disciplina como cumplimiento de imposiciones, especialmente sobre el cuerpo y la conducta que provocarían un contrasentido de los presupuestos esenciales de la formación ética como la autonomía, libertad y la interacción social.

Nada más educativo que un formador responsable en términos tradicionales, es decir disciplinares: el que se responsabiliza por la formación ética y por formar éticamente a los estudiantes y que además se responsabiliza por un discurso que promueve vincular tradición y pensamiento teórico con los nuevos espacios de construcción y aplicación del conocimiento que se han hecho extraordinariamente variados (Hernández, 2002). Educación tradicional significa en la crítica escolar actual, mala educación y las prácticas “tradicionales” de enseñanza implican malos formadores, malas instituciones, pero el problema no es solo nominal, los formadores en el sistema escolar, los profesores, no promueven la práctica disciplinar como formación de una actitud ética ante el conocimiento, los fenómenos y relaciones sociales; realmente no se está promoviendo una disciplina en el conocimiento y en la acción individual, mucho menos se esperaría que el cambio o la crisis de la escuela pueda ser llevada a una formación transdisciplinar con autonomía total de los educandos pues la disciplina es necesaria, en este contexto de argumentación, para la apertura educativa hacia los campos de relación educación sociedad.

Pero ello no se logra con la reorientación en las prácticas pedagógicas hacia una enseñanza más participativa, flexible y abierta en los mismos contextos escolares del pasado, aunque se avanza en el diseño de los currículos y de las formas de enseñar y de aprender con mayor sentido social y cultural, el acto educativo está plagado de aparentes renovaciones educativas: el profesor como facilitador, como guía, excitador, acompañante, etcétera; y el estudiante como protagonista de su formación, apariencia de transformación pues las prácticas pedagógicas no están acompañadas de prácticas administrativas escolares adecuadas para ello, lo que ha desviado el interés por la formación disciplinar hacia una formación sin horizonte social e individual.

Pero no es culpa del profesor, Díaz (2002) señala un escenario de aislamiento, estratificación y rigidez en el caso concreto de las Instituciones de Educación Superior, causado por el tipo de prácticas profesionalizantes antes que pedagógicas y por la excesiva carga institucional que intenta resignificar el papel del docente en especialista de una forma

disciplinar en particular, causando, entre otros procesos, una tendencia de los profesores al monopolio de cada unidad académica alrededor de un área del conocimiento específica, un énfasis en la docencia con escasa vinculación con la investigación –y viceversa-, poca comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores de las distintas unidades académicas, creciente jerarquización entre docencia e investigación, duplicación de responsabilidades de los profesores y duplicación de los contenidos, burocratización del profesorado y pérdida de la capacidad innovativa y poca capacidad de autocrítica. (pp. 103-104).

Pero ello no significa que el pasado institucional del profesorado haya sido mejor, o que estemos extrañando un paraíso escolar extraviado, pero asistimos a una desvalorización creciente del papel docente y a una desmoralización importante del profesorado en términos de su reconocimiento, estabilidad y proyección social (Martín-Barbero, 2003b), lo que ha provocado una pérdida de autoridad académica, y una invisibilización del maestro como centro ordenador en la formación de los estudiantes.

Efectivamente, los estudiantes, la juventud y la sociedad en general, tienen un acceso mayor al conocimiento por fuera y por dentro de la institución escolar, *a pesar de sus profesores*, ello no implica en ningún sentido una democratización de su uso y una preparación y resistencia contra su abuso arbitrario; plantear que existe una alta disponibilidad de información no significa garantía en la construcción de una subjetividad hacia la acción responsable de sí, mucho menos si entendemos que el mayor acceso informacional no se equipara con el acceso al poder y al deber de usarlo con sentido ético.

Por el contrario, lo que muestra el incremento exacerbado en el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, consideradas hoy como los mejores *maestros y los espacios más significativos del aprendizaje*, es precisamente la promoción del consumo sin sentido de las propias tecnologías (Sancho Gil, J. 2004), y la subordinación del sujeto a un mercado esquizofrénico que aumenta la brecha entre su formación y las oportunidades

sociales del ejercicio del poder o por lo menos de una ciudadanía con autoconciencia y la posibilidad de un ejercicio democrático salvaguardado por el sistema educativo.

El individuo, entonces, se encuentra con una paradoja enraizada en sus prácticas cotidianas: mayor acceso a la información pero menor acceso al conocimiento, la información es funcionalidad pragmática para el desenvolvimiento en lo social pero ello no implica acceso al poder del conocimiento pues sin una formación disciplinar éste es producido como mercancía y promovido como consumo simbólico sin la reflexión necesaria para evitar su uso y abuso arbitrarios, en contravía de la autonomía y la subjetividad desplegadas por la posibilidad de una fuerte disciplina y respeto hacia por las mejores prácticas pedagógicas en el uso de la ciencia.

## **Conclusiones**

La escuela, la escolarización y la disciplina escolar, entendidas en el ámbito de las mejores prácticas educativas, no solo promueven la formación ética, sino además la posibilidad de que el individuo, como sujeto en interacción, tenga la capacidad de enfrentar selectivamente el universo de información disponible y el interés por el conocimiento como pleno ejercicio de la ciudadanía.

La crisis de la escuela es el síntoma concreto que deviene del uso pedagógico de nuevos ámbitos sociales, especialmente en relación con la comunicación y la cultura y la eficacia de la capacidad de la educación de producir y circular discursos por fuera y por dentro de la escuela indica que no necesariamente estemos previendo el fin de la escuela más bien, indica la necesidad de una transformación importante en las formas de escolarización.

El mantenimiento de la función esencial de la escuela es el enfrentar el reto de la formación del ciudadano en las condiciones actuales sin que sea una responsabilidad exclusiva de la institución escolar, existen nuevos espacios educativos en la cultura cuya existencia no

implica una revolución educativa o el fin de las disciplinas y la inutilidad de la escolarización.

Por el contrario, la disciplina escolar, en su acepción moderna, refuerza la propia idea que intentan promover nuevas formas de construcción de subjetividad, en tanto realiza la socialización significativa del individuo, incluso a través de la cristalización de los enormes vacíos que dejan las tecnologías articuladas más al mercado que a la formación del sujeto. Pero no se le puede pedir a la escuela que solucione los vacíos pedagógicos de las nuevas formas de conocimiento, ni al profesor que se constituya en agencia social del cambio pues debe por lo menos mantener su esencia de formador en contextos escolares.

La novedad de la crisis de la escuela está más ligada a nuevas expresiones de subjetividad y al uso de tecnologías de la informática y las comunicaciones que no están significativamente articuladas a los esquemas escolares, aunque la escuela también ha reaccionado, incorporando o negando, aquello que aparece como novedoso en la cultura.

Las relaciones escolares se transforman necesariamente frente a los contenidos comunicacionales que aparecen como novedosos en la cultura y que configuran formas distintas de interacción intergeneracionales, docentes-estudiantes, adultos-jóvenes, expresadas como desvalorización del sistema escolar que imponía el mundo adulto al juvenil; no obstante, ese cambio en las formas de relación y de comunicación no implica una fractura en los preceptos de disciplinamiento escolar entendidos como responsabilidad con el conocimiento y responsabilidad social pensada como dimensión ética ineludible en los procesos de formación, donde los profesores juegan un papel esencial pues sirven de puente entre el conocimiento y la sociedad.

## **Bibliografía**

Álvarez, Alejandro (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. pp. 235-285

Álvarez, Patricio (1992). Maltrato infantil y contexto social. En: Salud y Cambio Vol. 3 No. 8 p. 23- 29.

Ball, Stephen (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. Educación y pedagogía. Vol. XV, No. 37. pp 85-105

Blanco, Nieves (1999). El sentido del conocimiento escolar. En: volver a pensar la educación Vol. 1. Madrid: Ediciones Morata pp. 188-202

Banco Interamericano de Desarrollo (2006). Educación, Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe. Washington, BID.

Bourdieu, P. (1997). Los usos sociales de la ciencia. Nueva visión: Buenos Aires.

Carbonell, Jaume (1999). Escuela y entorno. En: Volver a pensar la educación. Vol. 1, Madrid: ediciones Morata. pp. 203-216.

Carrizo, Luis (ed.) (2003). *Transdisciplinarietà y Complejidad en el Análisis Social*. UNESCO, Paris.

Cordie, Anny. El fracaso escolar, perspectiva psicoanalítica. En: Actas de I jornada del seminario hispanohablante de París, 1994 p.29-33

Díaz, Mario (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Serie calidad de la educación superior No.2. ICFES-MEN



Feixa, C. (2001). Generación @ la juventud en la era digital. En: Revista Nómadas No. 13. Bogotá, Universidad Central-DIUC pp. 27-47

Gadamer. H. G. (1975/1993). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Gaviria, A. (2002). Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia. Bogotá: Alfaomega/Fedesarrollo

Goffman, E (2002). Internados. La situación social de los enfermos mentales, Amorrourtu (2ª Ed.), Buenos Aires

Hernández. C. A. López, E. (2002). Disciplinas. Serie calidad de la educación superior. Bogotá: ICFES.

Hernández. C. A., Plata, J., Vasco, E. y otros (2005). Navegaciones, el magisterio y la investigación. UNESCO, Colciencias.

Kerlinger, Fred (2001). Investigación del comportamiento. 2 Ed. México: McGraw-Hill.

Llano, Claudia (1994). ¿Es sana nuestra educación y promueve la salud mental? P. 13-21 En: IV congreso nacional de salud mental del niño y el adolescente (1994: Medellín) Memorias. Medellín. Universidad de Antioquia.

Martín-Barbero, J (2003a). Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. México, FCE.

\_\_\_\_\_ (2003b). La educación desde la comunicación. Bogotá, Editorial Norma.

Martínez, Alberto (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En: Zuluaga, O. et al. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Bogotá, UPN, pp. 129-162.

Parra Sandoval, Rodrigo (1996). Escuela y modernidad en Colombia. La escuela urbana, Tomo III. Santafé de Bogotá: FES, COLCIENCIAS, IDEP, Tercer Mundo Editores,

Saldarriaga, O; Sáenz, J. (2005). Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: Zuluaga, O. et al. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Bogotá, UPN, pp. 105-128.

Sancho Gil, Juana María, (2004). Los observatorios de la Sociedad de la Información: evaluación o política de promoción de las TIC en educación. En: Revista Iberoamericana de Educación - Número 36: Septiembre-Diciembre 2004

Tudesco, J.C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires FCE.

Vasco, Carlos (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. Academia Colombiana de Pedagogía y educación, Bogotá.

Villadiego, Mirla (2003). Ganancias de la publicidad. Pérdidas de la escuela. En: Pedagogía y saberes. No. 19, UPN. Bogotá, pp. 75-84.

Zuluaga, Olga; Echeverri, Alberto. (1990). El florecimiento de la investigación pedagógica (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En: Pedagogía, discurso y poder., Mario Díaz, Ed. Probilic, Bogotá.

Para citar este artículo:

**Rojas, Mauricio** (01-04-2008). SOBRE LA DISCIPLINA Y LAS APARENTES FRACTURAS EN LOS PRECEPTOS DE DISCIPLINAMIENTO ESCOLAR.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año V, Número 8, V5, pp.51-69

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciated.com.ar/ra/doc.php?n=880>