

16 de Diciembre de 2004



AUFOP

[Asociación](#)[Estatuto](#)[Órganos colegiados](#)[Hacerse socio](#)[XI CONGRESO](#)REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

REVISTA ELECTRÓNICA

[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

RECURSOS

[ENLACES](#)[Revistas](#)[Webmaster](#)[Navegadores 4.0 y superiores](#)  
[Resolución 800 x 600](#)» [AUFOP](#) » [R.E.I.F.P.](#) » [números](#) » [revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5\(3\)](#) » [artículo](#)

D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3),  
(2002)**

---

## Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada

**Rodríguez Fernández, Tomás & Linares Von Schmitterlow Carmen de****Resumen:**

Se establece la necesidad de buscar una convergencia de individuo y grupo al que pertenece éste. Para ello, la escuela ha de buscar la satisfacción de tres necesidades: Identidad personal, autoestima y relación. Esto supone construir una escuela con verdadera función social, que fomente la relación, la interacción y la colaboración, y que se base en una coordinación del profesorado, en una metodología centrada en el diálogo y en una directa intervención de los alumnos en la selección y concreción de normas de conducta. Su materialización supone concebir el contenido curricular como cultura pensada, y la enseñanza como tarea comprensiva y reflexiva capaz de implicar a los alumnos en los significados culturales. Todas estas premisas serían inferencias que se desprenden de las variables que preocupan al profesorado a la hora de intervenir en el logro de un clima de convivencia.

**Abstract:**

The necessity to search for a convergence between the individual and the group to which he belongs is established. To achieve this, the school must work towards the satisfaction of three needs: personal identity, self-esteem and relationships. This supposes constructing a school with a real social function, a school which enhances relationships, interaction and collaboration and is based on a coordination between staff, a methodology centred on dialogue and a direct intervention of the students in the selection and concretion of norms of behaviour. Its materialization supposes that the curricular content is conceived as a concerted culture, and teaching as a comprehensive and reflective task capable of implicating the students in cultural significances. All these premises would be inferences which can be extrapolated from the variables which preoccupy staff when intervening to create a climate of cooperation.

**Descriptores (o palabras clave):**

Convivencia; enseñanza; currículum; normas de conducta

---

**LA CONVIVENCIA COMO INTERACCIÓN DE INDIVIDUO Y GRUPO**

Es comunmente aceptado que el tema de la convivencia, y su reducción negativa al problema de la disciplina, es un asunto no exclusivo de la organización escolar, ni de la educación formal, ni del profesor en el aula. Compete también a la sociedad, a las organizaciones culturales del entorno y a la intervención política. Hay que tener conciencia social y política de que deben compensarse desigualdades y además reducir la marginación. Estos son factores prioritarios y previos a la intervención institucional de la escuela, al menos si se desean soluciones duraderas y globales.

La convivencia es un propósito escolar en una doble perspectiva: en la medida que es educable, y también por su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Es unánime la opinión de que cualquier circunstancia que rompa la convivencia con formas de comportamiento conflictivas, incide fuertemente en el proceso educativo, interviniendo negativamente sobre el rendimiento académico de los alumnos y sobre el nivel de satisfacción de los profesores.

Toda convivencia, en una estructura social compleja, conlleva que las necesidades individuales y grupales han de quedar satisfechas en una "armonía de conflictos". Ello supone la necesidad de lograr un equilibrio entre las satisfacciones individuales y los propósitos del grupo, y requiere la

búsqueda de unas estrategias de acogida por parte del grupo hacia las dispersiones individuales.

Hemos de procurar que individuo y grupo actúen como una dicotomía convergente y nunca como una antinomia con divergencia de intereses.

Sabemos que en los propósitos de toda persona destaca el deseo de satisfacción de unas complejas necesidades. Señalamos tres sobre las que puede intervenir la escuela: la necesidad de afianzar en el sujeto una identidad personal (quién soy); la de autoestima (para qué valgo); y la de relación (quién me acepta y me valora).

Pero el individuo se desenvuelve en un grupo, y éste es parte de la estructura social de una organización que delimitará y enmarcará las normas de convivencia a seguir y las medidas de corrección para quien las infrinja. La dificultad radica en la convergencia de intereses y de aceptación de normas entre individuo y grupo. Por ello, el éxito en la convivencia se ha de basar en que esa normatividad, no solo no ha de contravenir la satisfacción de las necesidades personales e individuales, sino que ha de buscar y encontrar estrategias de adaptación del individuo al grupo al grupo. El conflicto institución-individuo ha de minimizarse, compensando norma y disciplina con expectativa, funcionalidad y practicidad de las opciones culturales (yo acepto sus normas- las de la institución; usted reduce mi diferencial sociocultural- el de la inadaptación). ¿Podría la institución escolar compensar, satisfacción individual, adecuación al grupo y rendimiento académico?. Entendemos que hay opciones organizativas y curriculares (educativas) que lo pueden posibilitar. Así lo expresaremos en los siguientes apartados, que conjugan ideas y concepciones para un mejor convivencia en una escuela reflexiva.

El alumno escolarizado debe sentirse miembro de un grupo, y la pertenencia a ese grupo implica control institucional de conductas; pero no puede concebirse una vida en común sin participación y aceptación dialogada del marco normativo. Cualquier aprendizaje de un estándar de conducta, conlleva el conocimiento y comprensión de su finalidad y de su utilidad individual y social; y su aceptación por el individuo, implica la capacidad para dar respuestas a unas expectativas de futuro y a unas demandas sociales de integración sociolaboral.

Quien está predispuesto a romper la convivencia, ha perdido la seguridad en sí mismo como miembro de un grupo institucional del que forma parte. La pérdida de seguridad y autoestima, paradójicamente, en lugar de inhibir al joven, le rebela, buscando una nueva seguridad fuera de la norma estandarizada; la pérdida de confianza en la estructura organizativa y en el grupo-clase, le conducen a la indisciplina como expresión de una conciencia de marginación, como forma de protesta y como pérdida de una expectativa de utilidad dentro de la estructura formativa de la institución y del grupo. La pérdida del concepto de igualdad o similitud de las obligaciones hacia los otros y la percepción de desigualdad en las oportunidades de integración social, arrastran al individuo hacia la pérdida de la conciencia de que la norma obliga a todos. Hay que evitar el posible pensamiento de los jóvenes formulado en estos términos: "Mi obligación no puede ser la del grupo si mi marginalidad me aleja de sus miembros". Quien rompe la norma suele escudarse en este razonamiento.

### **EDUCAR ES SOCIALIZAR**

La relación de los términos escuela-sociedad-educación es tal, que quizás ninguno de ellos podría pervivir independientemente.

La función culturalmente activa de la escuela, no puede estar desligada del conocimiento que se imparte en ella, de los criterios que rigen su selección y del enfoque socializador que tengan estos. Lo relevante para nosotros es que el contenido escolar no debe entenderse como una entidad culturalmente estática, ajena al propio sujeto cognoscente y al contexto en el que se genera. La escuela tiene una función social, pero no como mera reproducción sino con un sentido constructivo que se operativiza, básicamente, a través de las *estructuras de relación, iteración y colaboración entre sus miembros y del valor social del propio contenido*.

La formación de las personas exige una posición comprometida sobre la cultura que, a pesar de los conflictos y contradicciones en sus significados, se entiende como dinámica, reflexiva y capaz de comprender y transformar aquellas estructuras de desigualdad e injusticia que contribuyen a alienar al individuo en su vertiente humanista de cooperación y de satisfacción personal. La función del profesor en esta tarea es decisiva, pero para ello debe sentirse elemento activo de una sociedad y comprender que los alumnos, como miembros de esa sociedad, son también artífices de su propio destino. Por ello, una enseñanza dialogada y un currículum compartido y funcional son factores decisivos en la implicación educativa del individuo y del grupo-clase.

Esta concepción de la educación (y del currículum) exige una gran coordinación del profesorado intra e intercentros. Si los profesores no siguen pautas comunes, las desorientaciones de cada alumno dispersa al grupo, se diluyen los patrones formativos y normativos a seguir y la institución como estructura organizativa, aparece a los ojos de quienes menos confían en ella como un ente débil y vulnerable. Por ello, la coordinación del profesorado, unido a la intervención de los alumnos en la selección y elaboración del contenido educativo y de la metodología, así como en selección y corrección de las normas de conducta, son condiciones básicas de una convivencia compartida.

### **ENSEÑAR A SER, ENSEÑAR A VIVIR Y ENSEÑAR A CONVIVIR: UNA COMPLEJA UNIDAD**

El término enseñanza y su significado va más allá que el de señalar o mostrar hechos o fenómenos de una cultura presente o pasada. Enseñar supone también dar significado, y así, actúa como procedimiento para construir el conocimiento y dar sentido al saber transmitido; por ello, implica mucho más que informar y hacer patente aquello que es desconocido o está oculto.

Es cierto que enseñar conlleva mostrar a través de signos, pero estos raramente se presentan

neutros y ajenos a una contextualización cultural. *La transitividad de la enseñanza (mostrar algo) ya implica necesariamente una elección y, con frecuencia, una jerarquización de ideas y de valores.*

Enseñar un contenido implica pensar, sentir y actuar sobre la cultura. En definitiva, concebimos el contenido como "cultura pensada". Por ello, el curriculum ha de hacer referencia al carácter social y ético que tiene la formación de toda persona.

La enseñanza, pues, es una práctica humana que compromete moralmente. Es una actividad humana en la que una persona ejerce influencias sobre otras. Este hecho conlleva que la enseñanza se convierta en una actividad normativa y ello también tiene matices dependiendo del enfoque bajo el que se analice. Lo que se transmite son valores socioculturales que se transforman en modelos de conocimiento y de conducta y eso requiere unas estrategias de comunicación que sirvan de guía a la consecución de los fines. Sin embargo, este carácter valorativo y sociocultural no siempre ha sido un propósito del acto de enseñar. El formalismo intelectual ha predominado, frecuentemente, sobre la practicidad y sobre el componente social.

La enseñanza es, en definitiva, una práctica social. Como tal, el sentido social y comunitario de la enseñanza se encuentra influenciado por la intensidad y variedad de las interrelaciones entre la propia acción de transmitir, la receptividad y capacidad deliberativa de quien recibe los mensajes, y el valor científico y práctico-ideológico del contenido presentado.

### ENSEÑAR COMO LABOR REFLEXIVA Y COMPRENSIVA

En el variado contexto institucional de la educación moderna, la enseñanza supone intencionalidad y valor socio-comunicativo, de tal forma que genera situaciones afectivas y comprometidas de aprendizaje y tiene un **valor formativo** para los alumnos por la necesidad de *implicarles en los significados culturales*. El término enseñanza no puede prescindir del objeto a enseñar y del sujeto enseñado, es decir del contenido cultural y del conocimiento como asimilación, construcción y transformación interactiva del profesor y del alumno.

Por ello, señalabamos que la enseñanza se muestra como una actividad social, y como tal, *demanda del profesor una capacidad de actuación* artística y creativa para adaptarse a las peculiaridades de cada alumno, a su **configuración socio-cognitiva y afectiva** y a los **componentes culturales** marcados por el medio. Pero también se le exige una capacitación científica y técnica que le proporcione **sistematicidad** y operatividad en sus acciones.

En definitiva, enseñar implica una acción reflexiva e intencional, que cumple funciones de transmisión y significación, tanto por ser una actividad mediada por el profesor y los alumnos como por estar contextualizada en marcos referenciales específicos.

Ese componente valorativo de la cultura es lo que da dinamicidad a su proceso de transmisión. Por ello, la **enseñanza** no es una realidad terminada ni estable, sino **abierto**. Así, podrá **recibir y producir evolución cultural** en forma de costumbres, normas y valores, y participar de los cambios científicos y tecnológicos que se van produciendo.

Concluimos atribuyendo a la enseñanza la condición de **actividad interactiva**. Significa que su carácter relacional es un **factor básico** en la formación del sujeto como ser social y capaz de dinamizar la propia cultura. Este carácter interactivo, es en los últimos años un **valor emergente** en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Valor que no sólo se centra en el significado de la comunicación interpersonal, sino en la interacción con el contexto institucional y social. Esta función supone intercambiar, deliberar, transformar no solo nuevas estructuras mentales sino sociales.

Si se nos permite resumir en una frase, diremos que enseñar es mostrar y construir haciendo pensar sobre la cultura e interviniendo sobre ella.

### IDEAS BASE SOBRE LAS QUE HA DE INTERVENIR EL PROFESOR EN SU TAREA MEDIADORA DE REFLEXIÓN-DELIBERACIÓN

Podríamos resumir diciendo que las actividades afectivas y cognitivas de los individuos, alcanzan su significado explicativo y comprensivo del valor de la convivencia en la medida en que se producen en un sistema relacional. Por ello, será desde este sistema, y/o contando con él, desde donde habrá que intervenir con programas educativos, intra y extracurriculares.

También hemos procurado analizar, de un modo generalmente implícito, la función del profesor, puesto que su concepción de la enseñanza y el significado que otorgue al curriculum incide poderosamente en el aprendizaje de los alumnos y en su motivación. Nosotros abogamos por un estilo de enseñanza reflexivo y dialogado y por un curriculum construido en el entorno escolar y contextualizado social y culturalmente.

Entendemos que estas preocupaciones lo son también de los profesores y del propio sistema educativo. Así se desprende de las ideas expresadas en las experiencias que hemos recopilado en relación con la convivencia en centros escolares en la Comunidad de Cantabria. Las aportaciones de estos programas de mejora, en cuanto a las variables sobre las que se ha de intervenir para lograr un adecuado clima convivencial, hacen referencia, resumidamente, a las que a continuación reseñamos:

- Conjugación de deberes individuales y sociales.
- Adecuación de la educación a los cambios sociales.
- Buscar la educación que esperan los adolescentes: adaptarse a sus necesidades, adecuar la educación a los intereses de los jóvenes y favorecer su integración.
- Buscar estrategias para que se integren en una sociedad multicultural.
- Proporcionar habilidades sociales en los alumnos.

- Reforzar el diálogo, el trabajo en equipo y la participación.
- Estilos de trabajo cooperativo de los profesores.
- Esfuerzos para el conocimiento y adecuación al contexto social y familiar.
- Coordinación entre equipos directivos y claustros.
- Coordinación del profesorado en la búsqueda de actividades comunes.
- Aceptación de las diferencias individuales y actitudes flexibles ante ellas, basándose en la tolerancia, la colaboración y la responsabilidad.
- Refuerzo y gratificación del trabajo realizado.
- Participación de los padres.
- Actuaciones de mejora globalizada, de participación de todos los sectores.
- Educación en valores: tolerancia, respeto, solidaridad, participación, comunicación...
- Dinámica pedagógica dialogada, participativa y funcional (vivencial y experiencial).

Esto supone que la función del diseño curricular no puede ser general y externa al propio acto deliberador que nace de la práctica y del compromiso moral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su enfoque se centra en la resolución práctica de problemas mediante un proceso de deliberación en el que el conocimiento y las creencias de los participantes, desempeñan un papel fundamental en el diseño curricular.

Es este sentido dialógico y relacional el que dinamiza la cultura. El individuo es dependiente de la cultura de la colectividad, pero tiene capacidad para interpretar y reflexionar y por consiguiente para modificar e innovar, lo que no excluye aceptar y compartir criterios establecidos. Así, la educación es un proceso de representación cultural que pierde su abstracción por ser interpretada y compartida, y la función del curriculum es seleccionar interactivamente esa cultura.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1987). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- C.I.D.E. (1995). *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis de Tendencias y Diseño de un Plan de Evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CRARY, E. (1998). *Crecer sin peleas. Como enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de estudios de juventud*, 42, 63-74.
- ESTEVE, J. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Granada: Octaedro.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, E. M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- ROJAS MARCOS, L. (1995). *La semilla de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- SANMARTÍN, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SCHÖN, D. A. (1988). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- TRIANES, M. V. & FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de la educación presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- URANGA, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En CASAMAYOR (coord) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

---

#### **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3), (2002)**

---

#### **Referencia bibliográfica de este documento:**

Rodríguez Fernández, Tomás & Linares Von Schmitterlow Carmen de (2002). Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3)*. Consultado el 16 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Este artículo ha sido consultado 705 veces

**Recibido el 25/4/02  
Aceptado el 15/6/02**

---



Google™   AUFOP  WWW

**Translate**  into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados