

## EL CLIMA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER CRISTIANO

Tevni Grajales G.

*La universidad es un habitat, una comunidad, un ambiente, un ecosistema. Debería ser juzgada por la calidad de vida que patrocina, las oportunidades de crecimiento, exploración y experimentación que provee, por su interés por el crecimiento, el enriquecimiento y la cultura que ejemplifica. La pregunta no solo es ¿Qué es lo que su máquina produce? Sino también: ¿De qué manera crece el jardín? (Pace, 1971)*

Robert Pace, pionero mundial en la investigación de los climas en las instituciones de educación superior, nos recuerda que podemos saber mucho acerca de una institución educativa y, sin embargo, conocer muy poco de ella (Pace, 1963). Podemos conocer su tamaño, su personal docente y estudiantes, en términos de sus calificaciones, de sus habilidades e incontables otros atributos. Podemos conocer la biblioteca, los laboratorios, el plantel, la infraestructura y recursos relacionados, el presupuesto, el estado de la investigación, los documentos del currículo institucional, las declaraciones de misión, los objetivos institucionales publicados, las implementaciones de la escuela así como los enfoques de la misma; sean multidisciplinarios o multiprofesionales, y así muchísimo más, y a pesar de todo ello, con todo este conocimiento, puede ser que conozcamos muy poco respecto a lo que la escuela es en realidad.

Siguiendo este pensamiento, diríamos que, el conocimiento crucial respecto a una escuela, es su atmósfera en general; las cosas que son reconocidas o recompensadas, enfatizadas, incentivadas, y el estilo de vida que más se siente y se expresa. Estamos hablando del clima, el *ethos*, la atmósfera, el ambiente, el tono de la escuela o lo que a veces se ha descrito como “*environmental press*” (Murray, 1962; Pace, y Stern, 1958).

El concepto de clima se define por la filosofía educacional y los cambios que sufre el ambiente educativo. Algunos lo han estudiado desde la perspectiva del construccionismo,

(Habermas, 1984) otros incluyen en su estudio aspectos culturales como la equidad; algunos prefieren considerarlo desde perspectivas más particulares como el ambiente del laboratorio, (Fraser, Mcrobbie y Giddings, 1993) el contexto del aprendizaje asistido por computadores, (Maor, y Fraser,1996) y el aprendizaje a distancia o aprendizaje abierto (Jegede, Fraser y Fisher, 1995).

Al clima, experimentado o percibido por el estudiante, lo conocemos como clima educacional; y al clima, percibido por el docente, lo conocemos como clima organizacional. Este último está fuertemente relacionado con el ambiente y clima educacional. Por lo que, no se pueden estudiar de manera totalmente independiente. El clima organizacional también es un importante predictor de la conducta de los estudiantes.

El clima organizacional se genera por las interacciones entre los maestros de manera individual, entre los maestros como grupo, y también por sus interacciones con los directores de departamentos, los directores de la facultad o con toda la institución. La naturaleza y la calidad del liderazgo también es determinante del ambiente y clima organizacional. El clima es muy inclusivo; se refiere a todo lo que sucede en el aula, en el departamento, en la facultad, en la universidad. Implica lo que está sucediendo, y la forma como sucede, en el contexto particular que se estudia.

Lo que los estudiantes perciben o experimentan del ambiente educativo de la institución, es su clima. Y el clima es lo que influye en sus conductas. Es significativo e interesante que, la percepción del ambiente educacional que tienen los estudiantes, que la conocen muy bien, tiende a ser sustancialmente consensual (Stern, 1970). La forma como se percibe el ambiente o el clima, representa el mundo real y la vitalidad del ambiente educacional y, de hecho, del currículo, para los estudiantes. Mejor dicho, el clima educacional es el alma y el espíritu del ambiente escolar; es la manifestación concreta del currículo.

## **Influencia del clima escolar**

Cuando los alumnos ingresan en una institución educativa, toman conciencia del currículo que seguirán, por diversos medios explícitos; tales como los planes de curso, las clases a las cuales asisten, los exámenes para los cuales tienen que prepararse. Los maestros, por su parte, deben estar muy bien informados del currículo que se espera que enseñen; mediante la documentación del curso, las reuniones de facultad, y las discusiones de trabajo. En algunos casos, la misma institución desarrolla su currículo, en otras, está ordenado por autoridades externas o simplemente funciona como parte de un currículo nacional. Pero, de manera adicional al currículo, los maestros y los estudiantes, llegan a tomar conciencia de “el ambiente educacional” o “clima de la institución”.

¿Es el ambiente de enseñanza y de aprendizaje muy competitivo? ¿Es autoritario? ¿Es la atmósfera en las clases y del plantel relajada o es en varias formas estresante, y tal vez intimidante? Estas son preguntas clave que apuntan hacia la naturaleza de la experiencia de aprendizaje. Pueden ser percibidas como referencias a los componentes formales o informales de la experiencia educacional, y las respuestas que se ofrecen, a estas preguntas, pueden variar de un individuo a otro en una misma institución. Pueden significar motivación o desmotivación. Los estudiantes, de manera individual, pueden responder de diversas formas a estos elementos subterráneos de su experiencia de aprendizaje. Y manipulando, de manera apropiada, estos elementos, podemos contribuir notablemente al éxito del programa escolar (Roff, y McAleer, 2001).

Existe abundante evidencia de que, el clima, tiene una influencia importante en la conducta del estudiante (O'Reilly, 1975; De Young, 1977; Fraser, 1998). También existe evidencias de que ejerce una contribución notable, y única, en la predicción de los logros del estudiante, en su satisfacción, y en su éxito. Lo cual constituye los blancos o metas que guían a

todo educador (Karemera, Lucy y Marion, 2003). El clima tiene un impacto en la promoción de la salud (Myburgh y Poqgenpoel, 2002), también, en las preocupaciones de las adolescentes respecto a su cuerpo (Dyer y Tiqqemann, 1996), en la motivación y el logro (Roeser, Midgley y Urdan, 1996), en las aspiraciones de carreras (Watson, Quatman y Edler, 2002), y en el uso de sustancia nocivas (Furlong, y Morrison, 2000).

El papel determinante del clima es tal que, en términos psicométricos, se ha llegado a determinar que, la evaluación de la calidad institucional, se logra mediante la evaluación del clima de la misma. De tal modo que, se considera, que el clima es la manifestación y la medida del currículo y del ambiente; la expresión de la calidad. El cambio en el clima es la expresión y medida de la cambio en la calidad del currículo y del ambiente (Genn, 2001).

### **Clima educativo y educación del carácter**

Los graves problemas de violencia escolar, que ha sufrido la educación en los Estados Unidos, ha justificado y fortalecido el esfuerzo de quienes promueven lo que se ha dado a llamar educación del carácter. Estos programas, patrocinados por entidades comprometidas con el fortalecimiento moral y religioso de la sociedad, sostienen que la educación del carácter no debe ser un programa más de la institución sino una parte sustancial de la vida escolar. Se ha concluido que, en el aula de clase, deben reforzarse, modelarse y practicarse rasgos positivos de carácter de manera diaria y, por consiguiente, se sostiene que, es el maestro, el elemento central de la educación del carácter. Que las estrategias que el maestro utiliza en el aula, y el ambiente que logra crear en la misma, son críticas para la educación el carácter (Anderson, 2000).

Para los estudiosos del tema, en especial aquellos que se han dedicado a elaborar instrumentos de medición del clima educacional o de aprendizaje, se trata de un elemento escolar que trasciende las paredes del aula de clase y que al mismo tiempo moldea y es moldeado por

lo que sucede dentro del aula. Para algunos, tiene que ver con la libertad académica (el papel del maestro), el grado de interés por el aprendizaje, por la investigación y por la academicidad. Tiene que ver con el sentido de misión que comparte el personal de la institución, con la presión del trabajo, con el grado de afiliación que logran, con las oportunidades que tienen de poner en práctica sus ideas y propuestas; con la forma de actuar respecto a la discriminación, el acoso sexual, la transparencia en la toma de decisiones, las condiciones de la planta física (si es adecuada y amigable) (Kuh, Vesper, Connally y Peace, 1997). Dorman (1999) propone que el ambiente de aprendizaje implica tres dimensiones; la primera es la manera como los miembros de la comunidad escolar se involucran en el lugar, cuánto se ayudan mutuamente, y cuán espontánea es la expresión de sus sentimientos. La segunda se enfoca hacia el sistema, mantenimiento y cambio; determinado por cuán ordenada y organizada es la institución, cuán claras son las expectativas, cuánto control se ejerce en ella y cuán reactiva es al cambio. La tercera dimensión propuesta es la del crecimiento personal, que se refiere al grado en que, la comunidad escolar, favorece y promueve el mejoramiento de las personas.

De lo anterior se deriva que el clima escolar tiene que ver, de manera especial, con las personas. Con sus experiencias en la escuela al interactuar con otros, y con sus experiencias como personas al interactuar con la planta física, con los reglamentos, con las políticas y con las prácticas institucionales. Tiene que ver más con el proceso que con el producto. Es decir, los medios y los fines tienen que justificarse mutuamente. Este interactuar de la persona, en particular el estudiante, con el clima escolar, tiene un impacto determinante en su formación, y de manera particular, con lo que se ha llegado a denominar el carácter.

### **La formación del carácter cristiano y el ambiente escolar**

El carácter, en este documento, se refiere a los complejos atributos inherentes que determinan las acciones y reacciones morales y éticas de la persona. Esto puede referirse a hábi-

tos, actitudes, sentimientos, motivaciones. Elena de White (1971: 254) afirma “Nuestros caracteres se revelan por lo que hacemos”. Y explica que: “el carácter se da a conocer, no por las obras buenas o malas que de vez en cuando se ejecuten, sino por la tendencia de las palabras y de los actos habituales en la vida diaria” (White, 1961: 58). Esta última declaración parece requerir que, en las instituciones adventistas, se fomente “la ternura, la simpatía, la unidad y el amor” (White, 1975: 394) lo cual parece describir las características distintivas de un ambiente educacional cristiano.

Para Elena de White (1974: 27), el carácter tiene que ver fundamentalmente con la condición de la persona en su relación con Dios primeramente y, de manera secundaria, con sus semejantes. En este sentido la obra de la redención del ser humano, redención de la esclavitud del pecado como egoísmo, como resistencia a la voluntad de Dios, es una con la obra de la educación. Un carácter puro implica la integración de tres factores clave en la vida de una persona: la verdad, el amor y la obediencia a la voluntad de Dios.

Según White (1971: 253), el carácter está representado, en la parábola de San Mateo 22, por un vestido de boda; que es la justicia de Cristo, su propio carácter sin mancha, que por la fe se imparte a todos los que lo reciben como Salvador personal. “Cuando nos sometemos a Cristo, el corazón se une con su corazón, la voluntad se fusiona con su voluntad, la mente llega a ser una con su mente, los pensamientos se sujetan a él; vivimos su vida. Esto es lo que significa estar vestidos con el manto de su justicia”.

Siendo, pues, la formación del carácter, la razón de ser de la educación cristiana, entendiéndose formación del carácter como la restauración en la persona humana de la imagen de su Creador, y siendo que, “el amor, base de la creación y de la redención, es el fundamento de la verdadera educación” (White, 1974: 13) surge la pregunta: ¿Cómo puede participar la escuela en esta obra?. Y la respuesta pareciera insinuarse en la declaración: “ No se desarro-

llan los dones del carácter por leyes o reglas arbitrarias, sino morando en la atmósfera de lo puro, lo noble y lo verdadero” (White, 1974: 233). Es decir, tiene que ver con el ambiente, la atmósfera con la que se rodea la persona; en nuestro caso particular, con la atmósfera o el ambiente escolar.

Las escuelas adventistas debieran estar a la vanguardia de la más elevada clase de educación, las normas académicas alcanzadas por el individuo y los objetivos logrados deberían ser elevados, (White, 1971b: 44 y 209) “debe dedicarse atención especial a la ventilación y las instalaciones sanitarias”, (White, 1975: 281) deben cultivarse el orden y la disciplina, (White, 1975: 83) también hay que cultivar la sociabilidad y la cortesía cristianas; porque cada uno es una hebra de hilo que ha de unirse con otras para completar una tela; se debe demostrar un amable interés y una disposición sociable para con aquellos que se hallan en la mayor necesidad, aun cuando los tales no sean compañeros preferidos (White, 1975: 437-439).

La atmósfera o clima escolar, en las instituciones educativas adventistas, debería ser un testimonio vivo y permanente del proceso educativo que en ellas tiene lugar, y debe evidenciar que: “La verdadera educación es una influencia que contrarresta la ambición egoísta, el anhelo de poder, la indiferencia hacia los derechos y las necesidades de la humanidad... en el plan de Dios no tiene cabida la rivalidad egoísta” (White, 1974: 221). En las instituciones educativas adventistas se debe desalentar “la indulgencia del apetito, la gratificación egoísta de los sentidos, el orgullo, la ambición, el amor a la vestimenta y exhibición, el amor a la alabanza y al halago, y la lucha por las grandes recompensas y honores como recompensa por su erudición” (White, sf: 286)

La formación del carácter es una tarea individual que se inicia en la experiencia del cristiano cuando, por fe, recibe la justicia de Cristo al aceptarle como Salvador personal. Cuando una persona recibe a Cristo, recibe poder para vivir su vida, el poder de Dios. “Sin

embargo, Cristo no nos ha dado la seguridad de que sea asunto fácil lograr la perfección de carácter. Un carácter noble, cabal, no se hereda. No lo recibimos accidentalmente. Un carácter noble se obtiene mediante esfuerzos individuales, realizados por los méritos y la gracia de Cristo. Dios da los talentos, las facultades mentales; nosotros formamos el carácter. Lo desarrollamos sosteniendo rudas y severas batallas contra el yo” (White, 1971: 266). Es el fruto de la autodisciplina, del sometimiento de las inclinaciones naturales a la dirección de Dios, de la entrega del yo al servicio de amor a Dios y al ser humano (White, 1974: 54).

Pero nuestras instituciones deben ser ciudades de refugio para el joven tentado; un lugar donde se traten paciente y prudentemente sus desvíos, (White, 1974: 285) donde la cooperación sea el espíritu no solo del aula sino de toda la escuela; donde el más fuerte ayude al débil, (White, 1974: 277) donde la consideración a los demás sea la esencia de la verdadera cortesía; (White, 1974: 236) donde se cultiven hábitos de orden, minuciosidad y prontitud, (White, 1971: 279) donde se promuevan los sentimientos bondadosos, los impulsos generosos y la rápida comprensión de las cosas espirituales; (White, 1971; 287) donde se pueda alabar a Dios de todo corazón, y con sinceridad, en plena libertad; sin temor a ser visto como excéntrico; donde se escuchen expresiones de gratitud por la bondad de Dios y donde se hable del poder de Dios, donde se cante y se ore con libertad (White, 1971; 239-243).

“Hagamos cuanto podamos para hacer de nuestras escuelas una bendición para nuestros jóvenes. Maestros y alumnos, podéis hacer mucho para obtenerlo, llevando el yugo de Cristo, aprendiendo diariamente de él su mansedumbre y humildad. Los que no están relacionados directamente con la escuela pueden contribuir a que sea una bendición dándole su cordial apoyo. Así seremos ´ colaboradores con Dios ´, y recibiremos la recompensa de los fieles, a saber, una entrada en la escuela de lo alto.” (White, 1948; 162)

En este trabajo, se propone que el ambiente o atmósfera escolar es la expresión más tangible del currículo institucional; lo cual consiste en lo que experimentan, el estudiante y las demás personas, que conforman la escuela, respecto al trato y las interacciones en que participan. En el documento se reflexiona respecto a la forma como, el ambiente escolar, puede contribuir al logro de uno de los principales objetivos de la educación adventista: la formación del carácter cristiano; y concluye describiendo condiciones operativas concretas que deben distinguir una atmósfera educativa cristiana que privilegia la formación del carácter.

### Referencias

- Anderson, Donna R. (2000). Character education: Who is responsible?. *Journal of Instructional Psychology*, 27.
- De Young, A. J. (1977). Classroom climate and class success: a case study at the university level. *Journal of Educational Research*, 5, pp. 252-257.
- Dorman J. P., (1999) The development and validation of an instrument to assess institutional-level environment in university. *Learning Environment Research*. Everton Park: Australian Catholic University.
- Dyer, Geraldine y Tiggemann, Marika. (1996). The effect of school environment on body concerns in adolescent women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 43.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environment assessment, effects and determinants, en B.J: Fraser y K.G. Tobin (Eds) *International Handbook of Science Education Great Britain*, Kluwer, pp. 527-561.
- Fraser, B. J., Mcrobbie, C.J. y Giddings, G.I.. (1993). Development and cross-national validation of a laboratory classroom environment instrument for senior high school science, *Science Education*, 77 (1), pp.1-24.
- Furlong, Michael y Morrison, Gale. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8.
- Genn, J. M. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 23 *Medical Teacher*, 23(5), pp 445-454
- Habermas, J. (1984). *A theory of communication action*, Vol. I: *Reason and the Rationalization of Society*, T. Mc Carthy, Trans. Boston, Beacon Press.
- Jegede, O. J., Fraser, B. J. Y Fisher, D. L. (1995). The development and validation of a distance and open learning environment scale. *Educational Technology Research and Development*, 43, pp. 90-99.
- Karemera, David; Lucy J., Reuben y Marion R., Sillah. (2003). The effects of academic environment and background characteristics on student satisfaction and performance: The

case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*, Vol. 37

- Kuh, G. D., Vesper, N., Connally, M. R. y Peace, R. C. (1997). *College student experiences questionnaire: Revised version*. Indiana University, School of Education: Center for post secondary research and planning.
- Maor, D. y Fraser, B. J. (1996). Use of classroom environment perceptions in evaluating inquiry-based computer assisted learning, *International Journal of Science Education*, 18, pp. 401-421.
- Murray, H. A. (ed), (1938, 1962). *Explorations in personality*, New York, Science Editions.
- Myburgh, Cph y Poqqenpoel, M. (2002). Teachers' experience of their school environment-implication for health promotion. *Education*, 123.
- O'Reilly, R. (1975). Classroom climate and achievement in secondary school mathematics classes. *Alberta Journal of Educational Research*, XXI (3), pp.241-248.
- Pace, C. R. (1963). Differences in campus atmosphere, in: W.W. Charters & N. Gage (eds) *Readings on the Social Psychology or Education*, Boston, Allyn & Bacon
- Pace, C. R. (1971). *Thoughts on Evaluation in Higher Education*, Iowa City, American College Testing Program.
- Pace, C. R. y Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of the psychological characteristics of college environments, *Journal of Educational Psychology*, 49, (5), pp. 269-277.
- Roeser, Robert W.; Midgley, Carol y Urdan, Timothy C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88.
- Roff, Sue y McAleer, Sean. (2001). What is educational climate? *Medical Teacher*, 23(4), pp. 331-334
- Stern, G. G. (1970). *People in Context*. New York: Willey.
- Watson, Cary M.; Quatman, Teri y Edler, Eric. (2002). Career aspirations of adolescent girls: Effects of achievement level, grade, and single-sex school environment. *Sex Roles: A Journal of Research*.
- White, Elena. (1923). *Fundamentals of Christian Education*. Nashville, TN: Southern Publishing Association.
- White, Elena. (1948). *Mensajes para padres y maestros*. p. 162
- White, Elena. (1961). *El camino a Cristo*. Nampa, Idaho: Publicaciones Interamericanas.
- White, Elena. (1971). *Palabras de vida del Gran Maestro*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, Elena. (1971b). *Consejos para padres y maestros*. Buenos Aires: Casa Editora Suramericana..
- White, Elena. (1974) *La Educación*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.

White, Elena. (1975). *La educación cristiana*. Mountain View, CA.:Publicaciones Interamericanas.