

EL ENTORNO ESCOLAR COMO FACTOR DETERMINANTE EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO

por ÁLVARO BUJ GIMENO

Universidad Complutense de Madrid

Pretendemos hacer una reflexión a propósito de la importancia que reviste, para la educación, la configuración del entorno escolar. Abordamos esta cuestión con motivo del estudio del contenido educativo del texto de la *Convención Internacional sobre Derechos del Niño*, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el veinte de Noviembre de 1989. España se ha constituido en Estado parte a partir del 26 de Noviembre de 1990 [1].

El texto de la Convención consta de un preámbulo y cincuenta y cuatro artículos en que se especifican los Derechos del Niño.

En el análisis que del texto hemos hecho, pretendemos encontrar las bases conceptuales que sumariamente se referirán al niño, el entorno educativo escolar y los objetivos educativos. La definición del *niño* viene expresada en el artículo primero: «todo ser humano menor de dieciocho años de edad». Fácilmente se observa que tal definición no responde a criterios psicológicos, sociológicos ni propiamente escolares, al uso. Para definir al niño se ha procedido a una extensión de edad ciertamente generosa. Es evidente que es más próxima al concepto jurídico de «mayoría de edad», sobre derechos y responsabilidades cívicos y políticos. De cualquier forma se comprende la dificultad objetiva que presenta su definición, en un intento de hacerla homogénea para contextos culturales muy diversificados, si se tiene en cuenta que la Convención ha sido ratificada por más de ciento treinta Estados. Buena muestra de las dificultades habidas y de su misma interpretación es que algunos Estados, hacen constar en el instrumento de ratificación una salvedad

al artículo 38, puntos dos y tres, referida a la edad para participar activamente en conflictos bélicos, y en concreto directamente en las hostilidades, cuando habla de «los Estados partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que *no hayan cumplido los quince años de edad*. España en su instrumento de ratificación dice. «Deseando hacerse solidaria con aquellos Estados y organizaciones humanitarias que han manifestado su disconformidad con el contenido de los párrafos 2 y 3 del artículo treinta y ocho de la Convención quiere expresar asimismo su disconformidad con el límite de edad fijado en ellos y manifestar que el mismo le parece insuficiente, al permitir el reclutamiento y participación en conflictos armados de niños y niñas a partir de los quince años».

Evidentemente el citado artículo 38, en su contenido, roza los límites del sentido proteccionista y altamente humanitario de que viene investido el texto de la Convención.

El entorno escolar no aparece explícito en el texto, sí lo es la referencia a lo educativo en un sentido lato; tanto la que puede entenderse como educación formal como la no formal.

Viene dado en determinados artículos, especialmente aquellos que figuran con los números, 28, 29, 30, 31, 32, 39, y 42 [2].

Si identificamos entorno con *ambiente*, que sólo es admisible en un sentido amplio, lo encontramos expresamente aludido en el artículo treinta y nueve, cuando dice: «La recuperación y reintegración se llevará a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño».

Así pues, metodológicamente, el desarrollo de este trabajo, que forma parte de un conjunto dedicado al tratamiento del contenido educativo en la Convención de Derechos del Niño, obliga a partir de los objetivos educativos, o más bien fines formativos, que se expresen en el texto aludido. Una vez conocidos se pueden plantear los condicionamientos del entorno escolar para que aquellos puedan alcanzarse. Por otra parte, los límites de edad obligan a una nueva referencia, la del encuadramiento en los ciclos y niveles del sistema educativo; en este sentido los Estados tendrán que estudiar los condicionamientos de oferta que sus leyes educativas contienen. La tónica general es ir avanzando desde la etapa infantil a la primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato; no obstante, en orden a la edad, la gratuidad de enseñanza alcanza el tope de los dieciocho años en escasos países, concretamente en España, dentro del sistema educativo, lo es a los catorce años, si bien la nueva Ley (LOGSE) pretende su extensión hasta los dieciséis.

1. *El entorno escolar*

La concepción de la educación como el resultado de la interacción entre individuo y medio ambiente, viene a entender la escuela como un medio ambiente (Dewey, J. 1946), es decir, un medio ambiente del que hay que rodear al niño para conseguir unos resultados que se ajusten, lo más posible, a las previsiones, deseos y objetivos, perseguidos por la educación formal. Hay, evidentemente, otros entornos o ambientes sobre los que la escuela no puede actuar directamente, pues no caen bajo su tutela, como son la familia, la calle y el conjunto de factores no controlados y que, cada vez, debido al avance de la comunicación e información, más numerosos y diversificados. La tarea educativa, «quíerese o no», es una lucha permanente por controlar lo externo a la escuela. Dicho de otra forma, el aprendizaje, en su sentido de modificación de conducta, pretende hacerse mediante control, convirtiendo, paradójicamente, el sistema informal de educación en una formalización educativa.

La escuela por un imperativo realista (*non scholae sed vitae discimus*) ha ido transformando el academicismo escolar intramuros en un acercamiento a la vida misma, pronunciándose cada vez más, a favor de lo teórico hacia lo práctico; hasta tal punto que la teoría se justifica cuando es capaz de explicar la realidad, es más, si así no ocurre tampoco puede incidir sobre ella para conocerla mejor y modificarla, en lo posible, en provecho del hombre. Todos los llamados movimientos pedagógicos progresistas e innovadores suelen perseguir esta finalidad, lo cual no quiere decir que no se hayan cometido auténticos atentados contra la ordenación axiológica de la vida, ordenación que justifica y da sentido a esta última. Dicho esto encuentra plena justificación pretender que el entorno escolar deba ser tenido en cuenta al configurar intencionadamente un determinado ambiente, ya se conciba, este último, física, biológica o culturalmente. El entorno más próximo, evidentemente, lo constituye el propio *edificio* escolar, tanto en su ubicación como en la distribución de espacios, estructura, versatilidad funcional, iluminación, ventilación, ornato, número y calidad de dependencias, tanto internas como inmediatamente externas, por citar algunos aspectos físicos.

Cuando se habla de «escuela, en, por y para la comunidad» se quiere decir algo más; es tanto como referirse a la pretensión de establecer las relaciones con su entorno humano, cultural y evidentemente biológico, en el sentido amplio en que se entiende lo ecológico. Así y no de otra forma, se puede crear el ambiente a que se refería Dewey (1890), al afirmar que el único medio por el cual controlamos, en tanto que

adultos, conscientemente el tipo de educación que recibe el niño es controlando el ambiente en que actúa, y por tanto, piensa y siente, ya que nunca educamos directamente sino indirectamente por medio del ambiente. Es muy distinto permitir que el ambiente actúe directamente, dejando que realice su obra, a que organicemos ambientes con éste propósito y, evidentemente, todo factor ambiental actúa como causa en lo que concierne a su influencia educativa, a no ser que sea regulado deliberadamente con referencia a su efecto educativo.

Ya sabemos que es un lugar común hablar de las consecuencias nefastas de un tipo de educación que se realice con un absoluto control de los factores influyentes, puesto que contradicen el principio mismo según el cual, la educación debe conducir a la autonomía y se conforma frente a la vida misma y, en este sentido, la vida no es la escuela, en tanto que esta última es un artificio alejado de lo «natural». Sin embargo debemos volver sobre el carácter formalizador y sistemático de la escuela. Su justificación, en el orden social, está en el papel que desempeña en tanto que debe transmitir tradiciones sociales complejas, y una parte de ellas hay que confiarlas a la escritura. Los símbolos escritos tienen, al menos, una doble característica, la de ser más artificiales o convencionales que los hablados, y que se emplean, frecuentemente, para seleccionar y registrar materias extrañas a la vida cotidiana; de aquí que la escuela tenga una finalidad instrumental prioritaria, la de facilitar códigos de comunicación. Por otra parte, una civilización es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad; ha de fragmentarse y asimilarse de un modo gradual, por lo tanto ha de ofrecer un ambiente simplificado.

El medio ambiente escolar se encuentra ante el medio ambiente social ordinario, ante el cual está también el niño, y ésa es otra cuestión a resolver. Normalmente no debiera haber enfrentamiento, pero el fin específico de la escuela le obliga a eliminar los rasgos perjudiciales del medio ambiente para que no influyan sobre los hábitos mentales.

También el medio ambiente escolar trata de contrarrestar el efecto de distintos elementos, para que cada individuo tenga la oportunidad de liberarse de los límites del medio social en que ha nacido y hacerlo con otro más amplio. Debido al transporte la comunicación y emigración, en determinados países, se da una combinación de grupos diferentes, con costumbres y tradiciones distintas; esta situación pide de la institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente equilibrado y homogéneo; un ejemplo de ésto lo ofrece la escuela americana.

Haciendo del individuo objeto de nueva consideración, la escuela ha

de *coordinar*, en las disposiciones de cada sujeto, las muy diversas influencias de los distintos ambientes sociales en que se introduce (familia, calle, lugar de trabajo, asociación política, religiosa, recreativa, etc.); el antagonismo resultante es objeto de equilibrio por parte de la escuela.

Cualquiera de las características del medio ambiente escolar a que hemos hecho alusión, está condicionando la disposición y actuación de los agentes educativos en su aspecto material, personal y formal que, en definitiva, son componentes del *entorno*. Ahora bien, hay que distinguir entre un *entorno mediato* y próximo, situado en los «extramuros» de la ciudadela escolar y aquel que, interiormente, delimita a la escuela; ambos hay que ponerlos en conexión en la medida en que la escuela es un puente que une familia y sociedad.

Así entendido el *entorno mediato* (externo) y el *inmediato* (interno) de la escuela ha de ser recorrido en uno y otro sentido: desde la escuela a la comunidad, y desde ésta última a la escuela.

2. *Los fines educativos en la convención de derechos del niño*

El enunciado de derechos educativos del niño que contiene el texto de la Convención, especificado en varios de sus artículos, afecta directamente a lo que hemos llamado entorno próximo, sin embargo para alcanzarlos deben cumplirse previamente otros derechos, sin los cuales apenas es viable una educación sensu stricto. Queremos decir que, sin que se cumpla la asistencia a la indispensable *alimentación, vivienda y vestuario*, apenas es posible alcanzar el cumplimiento de las metas educativas; por tanto, la definición del entorno educativo viene condicionada, antes, por un estudio previo, casi exhaustivo, del texto de la Convención. Cuando se alude a los derechos del niño, al desarrollo de la *personalidad*, de las *aptitudes y capacidad* física y mental, respecto de *derechos humanos y libertades fundamentales*; *respeto* a los padres y a la propia *identidad cultural, idioma y valores*, se están proclamando las metas de la formación. A la vez se solicita del niño que asuma su *responsabilidad* en una sociedad libre, con un *espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad* entre los sexos.

Dicho esto y habiendo aludido al contexto físico de la escuela, así como al medio ambiente social, es evidente que queda por referirse a los condicionamientos vitales, humanos, que pueda tener en cuenta la escuela como entorno próximo, para hacer crecer en los niños esa serie de valores que ya hemos mencionado.

Una serie de principios de acción, que otros han llamado *condiciones del ambiente escolar* (Ríos González, J. A., 1972), hacen que el niño pase de una situación personal de inmadurez a otra estructurada, condición sin la cual se hace imposible que reúna los valores formativos en que, en última instancia, se traducen las metas formativas que se indican en la Convención.

Educador, educando, clima relacional, son los tres elementos de este sistema que vitalmente se traduce en una *vida escolar* determinada [3].

El niño pasa de la familia al entorno escolar cargado de una serie de hábitos, conocimientos, deseos, e incluso una escala axiológica incipiente, si bien exenta de la previa reflexión por falta de madurez. El mejor conocimiento y orientación de la personalidad del niño se alcanzan cuando el educador establece un tipo de relación personal que permita la apertura.

Es importante que el clima que se establece en el funcionamiento de las instituciones educativas proceda de unos planteamientos de «normalidad» que impidan la creación de actitudes defensivas del alumno, que le suelen conducir al disimulo y la ficción. El disimulo como consecuencia de las dificultades que le ofrece el presentarse tal cual es, la ficción como huida de la realidad, ambas situaciones altamente negativas para el desarrollo de su personalidad.

Evidentemente, aceptando a cada alumno tal cual es, esfuerzo que deben hacer el conjunto de profesores que inciden sobre él, y también sus compañeros, podrá ser ayudado para que alcance las metas de su formación, conservando a la par su identidad. El espíritu de tolerancia y comprensión que se exige de los alumnos, ha de ser congruente con el que le proporciona el Centro educativo, como medio ambiente o entorno, sólo así, la educación será capaz de liberarle de condicionamientos, esa liberación le va haciendo cobrar confianza en sí mismo y, por tanto, asumiendo una responsabilidad personal, como continuo impulso de nuevos progresos personales.

Es necesario un entorno capaz de proporcionar estímulos positivos, a la par que equilibrados, para que pongan en juego toda la personalidad del niño. No se trata de impulsar, exclusivamente la madurez intelectual, sino el conjunto de funciones que hacen posible la integración de afectos y sentimientos, emotividad y sociabilidad, capacidad de adaptación y mecanismos de ajuste sano y eficaz. El espíritu que sirve de motor para proporcionar este tipo de educación subyace tanto en los elementos estructurales como en el dinamismo del Centro escolar; hasta tal punto es importante el dinamismo que, probablemente, otro

entorno que conste de los mismos elementos estructurales y tenga las mismas normas de funcionamiento, puede ofrecer un ambiente vital totalmente distinto; aquí reside la enorme dificultad de diseñar ambientes idénticos, la variación en dirección e intensidad de un impulso determinado produce resultados muy distintos.

La conducción y asistencia del alumno no puede ni debe ser permanente, hay que conjugar dirección y autonomía, control y libertad; debe ser el educando quien finalmente decida, mediante el recto uso de sus conocimientos y hábitos que el entorno escolar le proporcione.

El educador se convierte, cada vez más, y a medida que el niño crece, en una asistencia a libre disposición, pero nunca en muleta permanente para el andar del niño, puesto que ha de hacer posible la liberación de nuevas capacidades potenciales del niño para que acceda a la autonomía.

Respeto y tolerancia deben conjugarse; el primero es el cemento de la dignidad personal y el orden necesario para la convivencia, la tolerancia es la fuente de la libertad del espíritu; ambos deben encontrarse implícitos en el ambiente escolar, para que éste deje madurar al niño en libertad. Cuanto antecede es inviable sin el respeto a las diferencias individuales y al ritmo de aprendizaje de cada alumno, de esta forma el aprendizaje se convierte en un medio para resolver por sí mismo las dificultades.

La conquista de la propia *dignidad* se hace a través de renunciaciones, que el niño tiene que asumir para liberarse de las tendencias meramente instintivas, por ello la educación ha de apartarse de la demagogia de la facilidad a ultranza y el desprestigio de la razón y del esfuerzo, tan al uso en ciertas «innovaciones pedagógicas»; el niño no puede caer en el pasotismo, a ello tiene que renunciar también toda falsa renovación educativa, a la vez que el entorno tiene que estar libre de formalismo y falsas disciplinas que miran sólo a lo externo y que han impedido un autodesarrollo y una tendencia hacia lo personal, ambos fundamentales para la conquista de sí mismo.

El entorno escolar ha de ser configurado de forma que se aproxime a una «cabin de simulación» que, aún siendo distinta del entorno del adulto en la vida social y en el trabajo, haya puesto todos los elementos necesarios para que el «vuelo» hacia la autonomía no conduzca a la frustración.

Normalmente, el ensayo vital para el que ha de preparar el entorno escolar es objeto de reglamentación, es decir, como en el juego limpio, existe también una normativa que hay que respetar. Aquí se nos

plantea cómo la singularidad del acuerdo sobre las normas está afectado por la *participación real* del niño. Se resuelven en este acto dos cuestiones, la participación activa y la decisión, ambas de gran relevancia educativa.

La asimilación de la necesidad de ajuste a las normas, es una cuestión que, inicialmente, pasa por un rechazo, de ahí que dicha asimilación solamente puede lograrse si se dan los requisitos de conocimiento y necesidad que el niño ha de interiorizar. Algo tan ansiado como la igualdad y la libertad, nunca son derechos absolutos sino directamente condicionados al respectivo cumplimiento de ciertos deberes; ésta es la esencia de la formación social, la comprensión acompañada de la experiencia de que el hombre está siempre afectado por las acciones y omisiones del otro, de los demás, y cada uno de nosotros somos también «otros» para los demás. De aquí que el establecimiento de los derechos del niño deba ir acompañado de las obligaciones subsiguientes.

De cualquier forma el entorno escolar no puede tener otro fin que apoyar la meta suprema de la escuela: la formación general del hombre coronada por la idea ético-religiosa: «desarrollar y fortalecer sistemáticamente, a partir de sus propios elementos, todas las fuerzas intrínsecas del niño, su pensamiento, su sentimiento y su voluntad» (Spranger, E., 1956).

La escuela fracasa cuando presenta los fines ya mencionados, fragmentaria o separadamente, pues lo normal es desembocar en un intelectualismo universal. Lo habitual era dividir la personalidad en esferas particulares de acción y cada una se trabajaba pedagógicamente por separado. Si los conocimientos se imparten como provisiones de reserva la labor de la escuela resulta ineficaz para la vida. Lo que la escuela ha de presentar es la totalidad orgánica, frente a la suma de partes. Se trata de la exigencia de la *totalidad*. Precisamente el entorno de la escuela ha de obedecer a cuatro principios: el del estudio del medio ambiente, el principio del trabajo, el de la comunidad y finalmente, el principio del despertar del mundo íntimo [4].

3. *Los principios configurativos del entorno escolar*

El principio del estudio del medio ambiente quiere decir, pedagógicamente, fomentar y profundizar la estrecha relación íntima del niño con su mundo circundante. La escuela ha de estar expectante ante este principio que como tantas veces se ha dicho, ha de ser puente

entre la familia y la sociedad. La «totalidad» vital trasciende del individuo psicosomáticamente hablando, y penetra en el «mundo de vivencias», del cual es inseparable. La primera interpretación del entorno tiene su origen en la madre, por ser la que introduce al niño en el significado de las cosas cotidianas, las muestra, las hace sonar, les pone nombre. No se puede decir que en esta fase, los objetos sean materia de «reconocimiento», sino más bien fuente de relaciones emotivas, más tarde de utilidad, todo ello distante del frío conocer por observación, que vendrá más tarde; como dice Spranger (1955): la madre es la primera intérprete del mundo más cercano al niño. El terruño es el ambiente más temprano del hombre, en el cual se han interpretado, por primera vez las cosas que le rodean, en toda su significación vital. Para que el niño arraigue en el mundo, se le ha de proporcionar un sentimiento de seguridad y protección, quien no lo haya tenido no puede desarrollar ningún mundo íntimo; de tal forma es así que *el conocimiento del mundo exterior y la relación con el mundo interior tienen que crecer simultáneamente.* «La gran responsabilidad a la par que la grandeza de la escuela, en el caso de niños «carenciales», es que les tiene que crear el terruño.

Precisamente ahí reside el gran valor formativo de la escuela, pues ha de hacer que todas las cosas adquieran, por así decirlo, un alma que nunca más perderán del todo, aunque luego sean manejadas y utilizadas de forma trivial y prosaica.

Otra cuestión para la que la escuela ha de ser entorno apropiado es el trabajo. Al principio el niño necesita jugar con las cosas, compenetrarse con ellas, más tarde quiere fabricarlas es decir, pasar del mundo de la fantasía a la técnica. Corrientes pedagógicas, sobre todo la imperante en la escuela primaria del siglo XIX tenía un sorprendente temor a tomar en consideración lo útil, pensando que dejaba en mal lugar el ideal de humanidad pero, no obstante, el mundo exterior a la escuela estaba viviendo de modo importante lo mercantil. La orientación práctica al mundo del trabajo y la producción debe hacerse dentro de un espíritu ético. El entorno escolar que hemos llamado interno debe impregnarse del externo; por otra parte, la economía y la técnica necesitan de todas las ayudas ennoblecedoras para las que el lugar indicado es la escuela; se trata de una impregnación que no ha de entenderse en sentido materialista. Hemos de cultivar con gran cuidado aquellas actividades primarias que están en la misma cuna del hombre, como son el cuidado de las plantas y su mejora, la invención de herramientas y elaboración de materiales; así fueron los comienzos de nuestra civilización. Algunas plantas, herramientas y materiales, deben estar en el recinto escolar y no sólo sus imágenes, ya que cuidado y manejo han de abordarse por los niños.

Es necesario que el entorno escolar facilite el contacto y la acción con y sobre las ideas primitivas, prácticas y fructíferas del género humano. De hecho cualquier mecanismo moderno, por complejo que aparezca, está basado en ideas sencillísimas encarnadas en la palanca, la rueda, el pistón, etc. Si éstos mecanismos elementales, no han sido comprendidos alguna vez intuitivamente, es especialmente difícil que pongan en marcha y enciendan la imaginación para nuevos inventos.

Por supuesto que el peligro de la imaginación, sin medida alguna de garantía espiritual, puede desequilibrar, producir tedio y carencia de sentido de la vida, pero la vida en la escuela trasladable a la comunidad, ha de cultivar valores superiores, a cuyo servicio han de ponerse todo tipo de actividades productivas.

Todavía más importante, por elevado, es el pensamiento que se ejercita sobre lo orgánico y vital. Si comprendemos lo orgánico, el organismo en su estructuración, comportamiento, crecimiento y transformación es porque nosotros mismos somos organismo y, por tanto, lo podemos vivenciar y experimentar.

Especialmente fructífero para comprender otras «configuraciones» de la vida es el cultivo de las plantas y el cuidado de los animales. El niño debe ponerse en contacto con esos organismos y observar atentamente su conducta, de todo ello nace el conocimiento de las leyes primarias que los rigen. No se trata de convertir la escuela en un laboratorio ni finca rural, pero su entorno ha de prolongarse para enlazar con esas realidades orgánicas allí donde estén (visitas, excursiones, salidas al campo, etc.) seguidas de elementales reflexiones para mejor comprender el medio y entender el sentido del trabajo, como acción creadora y transformadora.

Hay que alcanzar el significado de las cosas en sí, pero sobre todo en su relación con la vida humana. Vale más éste estilo formativo que muchas recomendaciones sobre la gravedad de ciertas actuaciones del hombre sobre el medio ambiente; aquí reside el verdadero sentido de la educación ecológica ya que cumple a la vez con el objetivo del desarrollo espiritual y gracias a ello, encuentran el sentido de la vida.

En el conjunto de principios que conducen a la idea de totalidad en educación, es importante el de comunidad. En la comunidad subyacen hábitos definitivos para el futuro del niño, como son : la capacidad de *relación*, la *ayuda*, *cooperación* y *solidaridad*, metodológicamente se traducen en enseñanza socializada, *trabajo en equipo* y el fomento de la *responsabilidad individual*. La antigua relación unilateral e independiente, de cada alumno con el profesor, ha de ser transformada en una

red de intercomunicaciones de los alumnos entre sí y con el profesor. Así se fomenta la convivencia y se impide que surjan individualismos, cuestión inevitable si cada uno quiere destacar por sí mismo. Este modo de conducta no ha de aparecer previamente «construido» sino como consecuencia de un estilo abierto, tolerante y afable. En este orden operativo subyace también el problema, tan frecuente y cadente, como es la disciplina escolar. Así como en el universo podemos descubrir una serie de leyes que regulan el funcionamiento de todo cuanto percibimos, sean micro o macro organismos, en la pequeña comunidad escolar se percibirá como va surgiendo el ordenamiento, cómo se forman y va surgiendo un todo que está sobre todos y cada uno de los niños, algo supraindividual; en una palabra, hay que llegar a lograr la conciencia de que el orden nace espontáneamente de las necesidades de la convivencia.

Es alentador contemplar cómo los grupos libres se imponen a sí mismos normas de conducta, cuestión claramente perceptible en el juego colectivo desarrollado por grupos libres; se dan las reglas y su respeto; la primera virtud ética que aparece es la *justicia* y lo hace respondiendo a normas de validez general.

Partiendo del principio de comunidad, el maestro tiene que estar vigilante ante posibles distorsiones del «sistema» ya es fácil desviarse hacia un mal entendido compañerismo, en ocasiones antesala del desorden y la anarquía. Es bueno que afloren las condiciones de esa pequeña comunidad «la escuela» de forma que, como en el entorno externo, cada miembro desarrolle su papel; el espíritu de comunidad en los niños debe alcanzarse, a ser posible, haciéndolo crecer en lugar de modelarlo y provocarlo artificialmente. Si lo anteriormente dicho se logra, aparecerán espontáneamente establecidos los requisitos de una comunidad ordenada; como en el juego colectivo habrá una adecuada distribución de papeles según las aptitudes de cada uno y en ellos alcanzarán satisfacción; en el ir y venir, en el hablar y callar se percibirá una voluntad común de trabajo coordinado, en lugar de una competitividad distante. Surge también de esta forma un modo de convivencia de sano pundonor frente a los demás y conciencia de responsabilidad, espíritu de solidaridad y sentimiento del honor de tipo colectivo.

Con lo dicho en último lugar volvemos a la función del profesor y las posibles distorsiones que puedan aparecer en el sentimiento juvenil del honor. Ahí tiene el maestro un papel importante, ya que la idea de permanecer ajeno no es correcta, ya que aunque el espíritu de comunidad viene surgiendo espontáneamente, no es menos cierto que se pro-

ducen a menudo desviaciones, y entonces el profesor no puede actuar despóticamente ni tampoco como un compañero más, pues los niños han de percibir la diferencia entre conducir y ser conducido; esta última situación se desprende de la condición perfectiva y evolutiva del niño; el profesor como tal debe ser ya maduro y desarrollado, sin embargo quien se está desarrollando es el niño que ha de ser ayudado por aquél.

Ciertamente lo que antes se ha dicho implica el dominio de un arte difícil, sin embargo acentuemos el hecho de que el niño es un ser inmaduro, razón por la cual, aunque pudiera resultar tentador nuestra escuela democrática no se puede convertir ni en sistema parlamentario ni en autogobierno absoluto (riesgos de la radical escuela autogestionaria); en todo caso se tratará de vivencias fundamentales y primarias que los niños deben experimentar, prestos para el momento en que tengan que entrar en una comunidad mayor, la del pueblo constituido en Estado.

También es bueno que tratemos de evitar, a toda costa, el desarrollo en el niño de una errónea ambición personal, la competencia de todos contra todos muy deseosa de elogios, pues si así se hiciera no sólo se corrompe la vida escolar sino que se educa falsamente para el futuro. Como dice Spranger (1961) lo que debe despertarse es el sentimiento del honor auténtico, que guarda el justo medio entre la ambición y la apática indiferencia, frente al impulso de significar algo para la comunidad que sea digno de honor y éste es uno de los más importantes dilemas para la educación.

Las consideraciones precedentes han permitido establecer tres campos para la intervención educativa a través de la escuela.

Hay que añadir que la relación con el mundo exterior, objeto de las tres reflexiones ya hechas (medio ambiente, trabajo y comunidad) que contemplan el mundo hacia fuera han de darse simultáneamente con la profundización del joven hacia su mundo interior. El hecho de poder sentir el valor, la significación vital de lo que nos sucede, el silencioso recrearse en los valores superiores es lo que permite el despertar del mundo interior. Si ésto no se logra, por más que hayamos interesado y preparado a los niños para lo económico, lo social y lo político, faltará lo más importante, lo esencial, que es lo *espiritual*, lo trascendente, que será muy «útil» para que todo lo demás tenga sentido. Ese es el problema del despertar para lo *humano*. El educador no debe conducir al niño a un negocio, a una vida afortunada o a un partido político, sino hacia el interior de sí mismo, donde cada uno tiene que encontrar la razón última de las cosas. Aunque en nuestra época se dan indicios reales de descreimiento, simultáneamente a una cierta depreciación de la razón, y pueda resultar «impopular» hay que decir, sin rodeos, lo siguiente: lo

espiritual, lo religioso, el hombre y su trascendencia están sobre todo lo demás. Cuando se dice que Occidente ha perdido su meta no quiere decirse otra cosa que, nuestra sociedad esta inmersa en un pragmatismo y materialismo que está poniendo en riesgo la vida misma.

4. *Entorno escolar y estilo educativo*

Aunque todo tipo de formación va más allá de lo que pueda ser un estilo cultural, configurador de un estilo educativo, pues las civilizaciones están supeditadas a otras leyes que a las de una estilística casi artística, no es menos cierto que todo estilo presupone la existencia de nexos objetivos de ordenamiento propio, a los cuales se añade el sello de una determinada personalidad original. Queremos decir que el estilo que se percibe en un Centro educativo es algo distinto a sus componentes y estructura. Dos instituciones educativas con los mismos o parecidos elementos personales, materiales y formales, no dan necesariamente una misma configuración ya que, evidentemente, el sentido que se imprima a su funcionamiento está por encima de sus componentes. Nos referimos, sobre todo, a la escala valorativa, o como se dice en lenguaje administrativo a su ideario, por una parte, y a su metodología y componente curricular, por otra. Por ello, entre otros, se pueden estudiar dos estilos: orientando a la institución hacia una labor protectora y aisladora del medio externo, o bien, de modo directo orientándola de modo que se dirija a lo externo, a la vida misma del adulto. Es decir, o se pone a la juventud, desde el principio, en contacto directo con la vida misma, el trabajo, las deliberaciones, la competitividad o, se considera indispensable cierto periodo de protección.

Normalmente, la escuela, protege a los niños de un contacto directo y temprano con la vida real. Históricamente hablando, las escuelas nacen en los enclaves monásticos y no dejaron de tener un sentido aislante y preparatorio de funciones posteriores. Evidentemente, en principio, la escuela no fue para todos, no sólo por un sentido selectivo de la formación, sino porque otros sectores de la juventud se ponían directamente en contacto con el quehacer de la vida misma, con la realidad, como era el caso de caballeros y campesinos; sin embargo, los encargados de proteger la cultura propia son sometidos a una protección, un aislamiento. El riesgo de provocar una solución de continuidad entre la vida fue desde el principio objeto de preocupación.

Cuando el entorno físico, el ambiente de que estamos rodeados, como ha ocurrido con los colonizadores que fueron pioneros, está am-

pliamente desprendido de las tradiciones, no hace falta en ese caso ese sentido aislante y protector, de ahí que entonces las escuelas carecían de sentido; podemos traer a colación el ejemplo de las escuelas en Estados Unidos de América, ya que cuando, mas adelante, tuvieron que instalar escuelas, dichas instituciones están relacionadas con la vida misma de una forma mucho más directa; evidentemente éstas últimas no nacieron de las escuelas monásticas, sino de la necesidad y del pragmatismo de tener que enfrentarse con la explotación de la naturaleza para allegarse los medios de subsistencia y progreso, del estímulo de la competitividad y del sentido del triunfo, del éxito. Otra reflexión importante, al respecto, está en intentar explicar hasta qué punto urgió, en dicho país, la sustitución del academicismo escolar, todavía vigente en el viejo Continente, por un ambiente escolar concordante con el medio externo, queremos referirnos a los movimientos pedagógicos que revolucionaron funcional y metodológicamente a la escuela. Evidentemente, este movimiento estuvo fuertemente apoyado por una concepción del mundo y la vida unilateralmente pragmáticos; la organización institucional educativa debía imitar a la organización de la comunidad; debía imponerse el autogobierno de los niños y jóvenes en la escuela; los programas enciclopédicos, propios del academicismo escolar, debían sustituirse por proyectos nacidos de las necesidades de la comunidad; los jóvenes debían comprometerse, firmar un contrato, cual si de trabajo productivo se tratara, para comprometerse y responsabilizarse de su tarea escolar. Los grupos de edad, refiriéndonos ahora a la organización, debían supeditarse a grupos formados por «intereses comunes»; así fueron naciendo metodologías de carácter socializador; es la vida misma la que nos lleva al trabajo en grupo, y a su vez la necesidad de diferenciar y especializarse en el trabajo, pues tanto la eficacia como la eficiencia se impone.

Otra característica notable de lo que pudiéramos llamar «escuela sin tradición», es la necesidad de ejercer funciones sustitutorias, que-remos decir que, cuando la comunidad se caracteriza por tener agudizados los problemas de deficiencias en la estructura —por ejemplo, el debilitamiento de la institución familiar, previa a la institución educativa— tiene la escuela que replantearse su finalidad misma, de forma que tanto su estructura interna, cuanto su currículum, son absorbidos y se subordinan a las necesidades de niños y jóvenes que están en situaciones carenciales o problemáticas. De tal modo es así que el sentido aislante de las instituciones se pronuncia actualmente, desde determinadas políticas educativas, por la necesidad de proteger al niño desde la escuela y frente al ambiente externo a ella. La necesidad de proteger al niño de los factores negativos externos hace que la

escuela, hace que ésta última, en cualquier época, conserve algo de ese sentido protector, de forma que los lugares de enseñanza siempre están «cercados» físicamente de forma más o menos pronunciada. Aunque las instituciones culturales cambien con los tiempos se puede entender que la cultura externa, la real, emana ciertos hábitos no convenientes para el joven, al menos hasta que éste último se haya afianzado en una escala de valores auténticos, de ahí que siempre se pueda acusar a la escuela de educar «en contra» de la cultura reinante. Esta paradójica situación viene sustentada incluso por los mentores y promotores de las mayores «liberalidades» y cambios «progresistas» en la educación, ya que demuestran por sus preferencias en la selección de Centros, para sus hijos, una mayor tendencia a que sean educados en instituciones que estén a salvo de las posibles consecuencias negativas del ensayo innovador. A cualquier observador no le será difícil percibir cómo, aún en los entornos externos con mayor progresía aparente subsisten las instituciones educativas, bien es verdad que normalmente laicas, donde cualquier dogmatismo confesional si lo hubiere, ha sido sustituido por otros dogmatismos que suelen esconder estilos formativos que se ocupan, minuciosamente, del cultivo intelectual y de la formación del carácter; debemos añadir que éstas instituciones no están exentas de elitismo social basado ya sea en lo ideológico o en lo económico, y en muchos casos, en ambos criterios «aislantes».

Volviendo al sentido aislante de la institución educativa, no deja de tener vigencia la doble faceta de la formación: la intelectual y la volitiva. Evidentemente para la formación del espíritu científico es preferible el sentido del retiro, el sosiego; para el desarrollo de las cualidades volitivas es preferible el encuentro directo en la lucha por la vida.

Sin embargo, ni siquiera en la afirmación precedente, que Goethe plasmó en su famosa sentencia: «en la soledad se forma un talento, en la corriente del mundo un carácter», puede darse siempre por válida. No hay regla sin excepción y hay que recordar aquí, que existen instituciones educativas, fundamentalmente anglosajonas, de corte y estructura tradicional que destacan, precisamente, por sus éxitos en la formación del carácter, mientras que a contrario, el temprano encuentro con el mundo y su rutina, causa graves daños a los jóvenes; así, pues, la alternativa del estilo aislante, «tradicional», vale tanto para la formación de la voluntad cuanto para la parte instructiva y el afianzamiento ético.

Dirección del autor: Álvaro Buj Gimeno, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.VII.1991.

NOTAS

- [1] El instrumento de ratificación, por el Estado español, de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, fue aprobado en 30 de noviembre de 1990, y publicado en el «B.O.E.» el 31 de diciembre de 1991 (págs. 38.897 a 38.904).
- [2] Vid. el texto de los artículos 28, 29, 30, 31, 32, 39 y 42 del documento citado en la nota anterior. Por su especial interés, reproducimos el texto de los artículos 29 y 31.

«Art. 29. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural Nada de ... que prescriba el Estado.»

«Art. 31. Los Estados Partes reconocen el derecho del Niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del Niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

- [3] Vid. SPRANGER, E. (1964) *Pädagogische Perspektiven* (Heidelberg, Quelle u. Meyer), pp. 72 a 86, capítulo «Die Volksschule in unserer Zeit» (La escuela primaria en nuestra época), en que se refiere al medio ambiente, trabajo, comunidad y despertar del mundo íntimo.
- [4] Vid. SPRANGER, E. (1966) *Der Eigengeist der Volksschule* (Heidelberg, Quelle u. Meyer), pp. 79 a 110, bajo el título «Die Gesamtaufgabe der Volksschule» (La misión total de la escuela primaria).

BIBLIOGRAFÍA

- CASTALDI, B. (1974) *Diseño de centros educativos* (México, Edit. Pax, Librería Carlos Césarman, S.A.).
- COOVER, V. (1985) *Manual for a Living Revolution* (Philadelphie, New Society Publishers).
- DEWEY, J. (1946) *Democracia y educación* (Buenos Aires, Ed. Losada).
- EKAMBI SCHMIDT, J. (1972) *La perception de l'habitat* (París, Editions Universitaires).
- FISHER, R. y URY, W. (1981) *Getting to Yes* (London, Penguin).

- GEORGE, P. (1972) *El medio ambiente* (Barcelona, Ed. Oikos Tau).
- HEITMEYER, W. (1976) *Schule und aggressives Konfliktverhalten* (Opladen, Leske Verlag).
- JUDSON, S. (1985) *A Manual on Nonviolence and Children* (Philadelphie, New Society Publishers).
- KORMONDY, E. J. (1973) *Conceptos de ecología* (Madrid, Alianza).
- MACLUHAM, M. (1969) *El medio es el mensaje* (Buenos Aires, Paidós).
- MAESTRE, J. (1978) *Medio ambiente y sociedad* (Madrid, Edit. Ayuso).
- PIKAS, A. (1973) *Rationale Konfliktlösung* (Heidelberg, Quelle und Meyer Schule).
- PRUTZMAN, P. (1978) *The Friendly Classroom for a Small Planet* (New Jersey).
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1972) *Familia y centro educativo* (Madrid, Edit. Paraninfo).
- SHIPMAN, M. D. (1973) *Sociología escolar* (Madrid, Ediciones Morata).
- SPRANGER, E. (1964) *Kulturfragen der gegenwart* (Heidelberg, Quelle u. Meyer).
- (1964) *Pädagogische Perspektiven* (Heidelberg, Quelle u. Meyer).
- (1955) *Der Eigengeist der Volksschule* (Heidelberg, Quelle u. Meyer. 6 Auflage).
- ULLMAN, D. (1974) *Aggression und Schule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung* (Munich, Köselverlag).
- WALKER, J. (1990) *Violence et resolution de conflits à l'école* (Strasburg, Conseil de la Cooperation Culturelle. Conseil de l'Europe).

SUMMARY: THE SCHOOL CONTEXT AS A DETERMINANT FACTOR IN THE EDUCATION OF THE CHILD.

The International Convention of Child Rights gives cause for thinking about the significance of the school context in the education of the child. If we consider the school as a special environment, its context must facilitate the development of the child's physical and intellectual capacity, favour the cultural identity in the cultivation of the mother language and propitiate the spirit of understanding, peace, tolerance and equality. To succeed in these purposes, the school must counteract and coordinate several surrounding factors and eliminate the harmful ones coming from other contexts.

Some of the principles that shape the school context are: games, work, community, and the awakensness of the inner world of the child.

When we speak about the context as a whole of the external conditions around the individuals, we not only mean the social but also the physical factors; that is why the building, elements, structure and spaces of the school are so important.

Nevertheless, we dwell principally on the climate of relationship and everything that helps the child to win his own dignity. He must learn how to join respect and tolerance, so that he can develop and strengthen his intelligence, feelings and will.

It is important, as well, that the context facilitates the emergence of some rules in the life together go beyond the school life.

KEY WORDS: Community. Environment. Development. School. Context. Child.