

## Escuela y valores ¿qué se aprende?



¿Qué se aprende en la escuela? Por lo general se ha respondido a esta pregunta atendiendo a dos aspectos, de un lado el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de capacidades y de otro, a la asimilación de valores, normas y pautas sociales, con el doble objetivo de garantizar el desarrollo de sujetos autónomos e integrados socialmente. Es decir, de la educación básica se ha esperado una formación en valores, normas y actitudes que acompañaran al crecimiento y la maduración intelectual.

En su sentido más amplio, ésta creencia se mantiene aun cuando hoy resulte demasiado simple. Para empezar, desde hace tiempo sabemos que no es seguro que la escuela pueda cumplir con las esperanzas de éxito escolar y social. Aun reconociéndose como oportunidad para superar las desventajas sociales, económicas o culturales, la experiencia escolar por sí sola no es suficiente para compensarlas, entre otras cosas porque el propio sistema escolar produce y reproduce desigualdades. Tampoco puede la escuela garantizar una transmisión en valores y normas sociales de una manera uniforme, coherente e integrada. Sin duda, el paso por la escuela forma sujetos con una serie de actitudes, habilidades y valores, pero la experiencia escolar no es un molde uniforme. Aun cuando se disponga de programas y criterios compartidos y actúe de manera consistente a fin de inculcar determinadas normas y pautas, la escuela no es sino uno más de los espacios vitales en los que niños y jóvenes experimentan su autonomía y construyen su identidad. La infancia y la juventud transcurre en territorios varios, con mapas simbólicos y

afectivos que no siempre marcan los mismos referentes y con relaciones significativas que producen vínculos y adhesiones diversas. La socialización escolar difícilmente puede funcionar sólo como inculcación en un escenario social, cultural y educativo cuyos rasgos definitorios son la diversidad, la dilución de los vínculos y códigos establecidos socialmente, la precariedad de las relaciones sociales, en definitiva, el vaciamiento de sentido de la transmisión. (Bauman 2001, 2003; Beck 2003; Giddens 1998)

En fin, no solo es esencial comprender que la escuela «*ya no funciona como institución, ya no es no es aquella máquina que forma individuos a su imagen*» (Dubet y Martuccelli, 1998:13), es necesario también asumir que “lo que se aprende” es hoy más que nunca lo que significativamente “se está dispuesto a aprender”. Sin olvidarse de que las posiciones y situaciones sociales, económicas o culturales de los escolares en el entramado social comprometen el manejo y la construcción de las experiencias vitales, hay que reconocer que su socialización tiene más de trabajo personal y reflexivo de construcción de la identidad que de reproducción de marcos valorativos coherentes y comunes. ¿Quiere ello decir que la escuela debe dejar de preocuparse por formar sujetos que sean capaces de construir colectivamente y de desarrollar una conciencia autónoma, pero también responsable para con “los otros” y la sociedad de la que son parte? ¿No tiene sentido que la escuela se preocupe y ocupe en una estrategia de integración moral de la sociedad “*capaz de fundamentar una especie humana dotada de dignidad y de derechos*”? (Marina, 2000:133).

Sabemos bien que no es así. Que las condiciones de socialización hayan cambiado no significa que la escuela haya de renunciar a sus finalidades educativas. Ciertamente, como coinciden en señalar muchos analistas sociales, ésta es una sociedad culturalmente múltiple, global, con las instituciones debilitadas, en la que las situaciones sociales ya no están reguladas por normas y roles prescritos, pero también necesitada de estrategias que produzcan un “espacio común” en el que los individuos aprendamos a tomar conciencia de los otros, de la responsabilidad para con ellos y de la existencia de un “nosotros” que compromete. Que los más jóvenes autónoma y provisionalmente vayan construyendo su identidad y sus proyectos vitales no asegura *per se* su felicidad. Se necesitan personas que sean capaces de administrar esa diversidad de conocimientos, situaciones, valores, sentimientos y expectativas, sabiendo elegir, qué elegir y con qué consecuencias personales y colectivas. Y ello requiere de interlocutores que tengan algo que ofrecer y transmitir.

La escuela no es la única protagonista ni responsable en esta tarea. Junto a ella, están la familia, las amistades, las redes sociales, el ciberespacio, los mass media..., otras dimensiones en las que igualmente se desarrolla la vida de los escolares y que se ven implicadas en el aprendizaje social. Lo que se aprende en la escuela no es ajeno a esas experiencias, especialmente en el caso de las familias que son, en principio, actores responsables de los itinerarios y las estrategias educativas de sus hijos e hijas. Junto con los docentes, padres y madres constituyen la “voz

adulta más cercana” en la educación y, en general, en la socialización de los niños y jóvenes. Aun cuando las familias no estén en el centro de la acción transmisora en valores en la escuela, representan un punto de vista a confrontar en su análisis.

Por consiguiente, si los primeros pasos de nuestra investigación sobre el sentido, responsabilidad y actuación de la escuela vasca en la transmisión en valores se dirigieron al profesorado, los siguientes habrían de ir encaminados a recoger el punto de vista del alumnado y las familias. Para comprender qué valores se aprenden en la escuela no basta el punto de vista de los docentes. De un lado, se hace necesario comprender qué es lo que captan los escolares a través de sus vivencias y relaciones. De otro, es relevante situar la percepción que las familias tienen del sentido y acción de la escuela en la transmisión de valores.

El relato de los docentes nos mostró una escuela sometida a mutaciones en su significado y su labor transmisora y una imagen de desafección creciente del alumnado respecto de la experiencia escolar. Una escuela sola y débil, consciente de la distancia y desconfianza que la separa de otras instancias socializadoras, especialmente de las familias de quienes consideran han “dimitido” en la labor educativa. Carente de legitimación en la definición de los límites de la autoridad moral. Que experimenta las limitaciones de una transmisión de valores no integrada, más teórica que “vivenciada” y muy poco sistematizada. Una escuela, además, muy pesimista sobre las posibilidades de hacer viables acuerdos de “mínimos éticos” sobre los que asentar la labor educativa en la enseñanza obligatoria. La pregunta que, a modo de hipótesis general, se formula a partir de la experiencia de los docentes es si esta escuela es la misma que perciben y experimentan el alumnado y las familias.

Desde ese punto de vista y cediendo protagonismo a sus miradas y voces, la búsqueda de respuestas se orienta en tres direcciones. La percepción que tienen de la escuela, de su función y utilidad social, dando por supuesto que en ese contexto las relaciones con el profesorado tienen un protagonismo central. La manera en que perciben, identifican y vivencian la educación en valores en el territorio escolar, tanto en el enfoque, como en los contenidos y su tratamiento. Y los límites, contradicciones y debilidades de la relación escuela-familia y de la transmisión en valores, entre los territorios escolar y familiar.

Como lo que se persigue es captar el sentido o la interpretación de los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994), en este estudio empírico también se opta por una estrategia de investigación cualitativa y una técnica que permita a los individuos describir, exponer, contar sus elecciones, sus estrategias, sus emociones a partir de algo que los une, a saber, la posición y experiencia escolar compartida con su grupo en el caso del alumnado y la condición común de padres o madres de escolares en el de las familias. Los grupos focalizados o de discusión producen discursos y análisis espontáneos desde la interacción de los participantes que comparten una situación social. El contexto del

grupo hace aflorar el debate y la interpelación en torno a las cuestiones de interés y facilita la producción de un tipo de información que no puede generarse en una entrevista individual. Se trata de una técnica más flexible y, en opinión de algunos autores, de las pocas disponibles para colectivos con más dificultades de expresión (Valles, 2003: 304). Con todo, trabajar con niños es complicado. Si bien se constata un interés creciente en la investigación cualitativa por trabajar con niños aceptándose como intérpretes válidos de su mundo social (Maguire, 2005), el uso de grupos de discusión no es frecuente. Hay dificultades técnicas y éticas que plantean limitaciones en el acceso y consentimiento, la participación, la capacidad relatora, la confidencialidad, su vulnerabilidad, especialmente con las edades más jóvenes. Y a pesar de ello, creemos que los resultados muestran que la técnica ofrece posibilidades.

La investigación se basa en el trabajo de doce grupos de discusión de alumnos de enseñanza obligatoria y cinco grupos de adultos padres y madres de escolares. Evidentemente estos grupos no pretenden ninguna representatividad estadística, componen una muestra estratégica y razonada acorde con los objetivos de la investigación.

*Grupos de escolares.* Los grupos de alumnado se constituyeron según diversos aspectos<sup>1</sup> que tienen en consideración la pluralidad propia del mapa escolar vasco. Así, uno de los criterios contemplados fue la diferencia entre la educación primaria y la secundaria obligatoria. A ello se sumó el modelo lingüístico y la titularidad pública o concertada del centro. Con relación a otros aspectos se prestó atención igualmente al equilibrio entre los sexos y a la presencia de procedencias étnicas, culturales y sociales diversas. Para garantizar la homogeneidad de los grupos en la experiencia escolar se eligieron doce centros acorde con los criterios descritos y se solicitó a sus responsables que conformaran los grupos y seleccionaran a los participantes. La disponibilidad y colaboración fue la característica dominante en la mayor parte de los casos. Son bastantes los centros escolares que conocen el trabajo de investigación desarrollado por el equipo y ello contribuyó a facilitar el acceso y el consentimiento a la participación de los menores. No obstante, no todos los centros con los que se contactó participaron finalmente por lo que en algunos casos se sustituyeron por centros de perfil similar.

Los cinco grupos de educación primaria se realizaron en tres centros públicos y dos concertados, uno de ellos religioso. En la enseñanza pública se seleccionó alumnado de los tres modelos lingüísticos, lo que en el caso del modelo A supone una presencia elevada de alumnado de procedencia extranjera, situación que quedó reflejada en el grupo. Los grupos de la concertada se formaron en centros de clase media, con alumnado de modelos A/B y D. El principal problema para la selección de los escolares de primaria fue la edad. Esta etapa abarca

---

<sup>1</sup> El lector puede consultar la composición detallada de los grupos de alumnos/as en la ficha técnica de la investigación.

las edades comprendidas entre seis y doce años. Desde el primer momento se decidió trabajar con escolares de los dos últimos cursos de primaria (9-10 y 11-12 años), fundamentalmente porque podían tener una perspectiva más global de la experiencia escolar y ser más capaces de interpretarla y elaborar un discurso acorde con un contexto de la investigación.

De los siete grupos de la secundaria obligatoria (ESO), tres se realizaron en institutos públicos y cuatro en la enseñanza concertada, dos de ellos en centros de titularidad religiosa. También con representatividad de todos los modelos, en estos grupos se cuidó diferenciar alumnado de primero y de segundo ciclo de la ESO a fin de reforzar la homogeneidad de los grupos y de reforzar la confianza y la complicidad de los participantes. Para un escolar de 12-13 años, puede resultar muy difícil hablar de sus relaciones y vivencias delante de “los mayores” del centro. De hecho, esta situación se produjo en uno de los centros cuyos responsables prepararon un grupo con alumnado de todos los cursos. Asistimos al cambio de expresión en las caras de los escolares más jóvenes cuando se les informó que se reunían con “los de tercero y cuarto”. Hubo de ajustarse el grupo a los niveles requeridos y los alumnos, sin duda, descansaron. Lo cierto es que a estas edades el discurso de los escolares siendo más maduro y reflexivo que el de los escolares de primaria, adolece también de falta de espontaneidad. Mientras que en primaria el grupo anima a la participación, en secundaria el “marcaje” del grupo la coarta. Importa más lo que se dice y el uso de la información que pueden hacer los otros.

De los centros de secundaria públicos uno de ellos es un centro con un gran volumen de alumnado de procedencia extranjera, el otro es un centro con alumnado de clases medias relativamente difícil y el tercero es un centro que recibe alumnado de clases medias y medias altas. También responden a este perfil de clase los concertados, uno de los cuales es un centro con una sólida reputación y reconocida calidad educativa.

Las reuniones con los grupos se realizaron en los centros escolares, en condiciones bastante apropiadas, con consentimientos informados y duraron aproximadamente hora y media. Se grabaron en audio y video con la única finalidad de facilitar la transcripción de los contenidos. Inicialmente se decidió trabajar con dos moderadores o interlocutores en los grupos a fin de facilitar la dinamización del grupo y la toma de notas de observación. Como la experiencia demostró que el trabajo conjunto facilitaba la gestión de la interacción del grupo se decidió mantenerla hasta el final. Los grupos se realizaron en castellano también en los grupos de modelo D cuya lengua escolar es el euskara pero que tienen un dominio similar del castellano. La situación se presentó más difícil en el caso del alumnado de procedencia extranjera al que, en algunos casos, le costó más expresarse. Para el desarrollo de las sesiones se preparó un único guión<sup>2</sup>, adaptado al lenguaje de los escolares y centrado en tres líneas

---

<sup>2</sup> Puede consultarse en la ficha técnica.

temáticas: la experiencia de la escuela y lo que se aprende en ella, que espacios y situaciones se reconocen vinculados a la educación en valores y la figura de los docentes en la formación. Este guión respondía a los objetivos de la investigación y se construyó sobre la base del anterior estudio. Se diseñó a modo de brújula para ayudar a las interlocutoras a dinamizar el grupo, no como un cuestionario estructurado. Así todo, la tendencia de los escolares, sobre todo de los más jóvenes, fue seguir una pauta de pregunta-respuesta similar a la del aula. Cuesta que se despeguen de ese modelo. Con todo es algo que se trató de cuidar. Es verdad que ningún grupo de discusión es igual a otro, ni debe serlo, pero puede decirse que en conjunto se logró un grado de complicidad que en la mayoría de las situaciones favoreció discursos muy ricos, maduros e incluso densos. Evitar la asimetría de poder, tratar de que respondieran a lo preguntado y respeto por sus debilidades y fortalezas respecto al adulto, fueron los criterios guía del trabajo con los escolares en esta investigación.

*Grupos de familias.* El punto de vista de las familias sobre la transmisión en valores de la escuela y la experiencia escolar de sus hijos e hijas se fundamenta en el análisis de los discursos corales de cinco grupos de discusión formados por padres o madres. En su composición se consideraron, sobre todo, tres criterios. Primero, la diferencia de posición que marca tener un mayor o menor grado de conocimiento y relación con el centro educativo, especialmente a la hora de manejar y producir información. Segundo, la diferencia que marca la elección de la red pública o concertada. Tercero, la procedencia, habida cuenta de que el fenómeno de la inmigración incorpora un público escolar con nuevas necesidades y demandas. De acuerdo con ello y para componer grupos homogéneos que pudieran producir información sobre la escuela desde una posición y experiencia similar se constituyó un grupo en el que se primó la condición de padres/madres de alumnado de procedencia extranjera tanto de la red pública como concertada. Dos de los grupos se constituyeron en torno al criterio de participación activa (en las Ampas), uno en la red pública y el otro en la concertada. En los otros dos la única condición era ser padres/madres de alumnado en la enseñanza obligatoria en la red pública y privada respectivamente. El tercer grupo congregó a padres/madres de alumnado de procedencia extranjera en las dos redes. Aunque no se logró totalmente, se buscó equilibrar en la medida de lo posible la presencia de características como las etapas —primaria y ESO—, los modelos lingüísticos, y algunas características individuales como el sexo y la situación laboral.

La población de referencia de los grupos de este estudio son los padres/madres del alumnado matriculado en la enseñanza obligatoria en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Desde un primer momento se desestimó la idea de buscar los participantes en los mismos centros de los grupos de alumnado y se optó por realizar una captación que incorporara progenitores procedentes de una muestra más variada de centros. Para ello se contó con los servicios de la empresa de investigación de mercados Append. Como vía de aproximación se recurrió a las asociaciones de padres y madres de los centros a las que se informó del estudio y se solicitó colaboración. La falta de respuesta y los problemas detectados por esa vía retrasaron, en buena

medida, el trabajo y plantearon dificultades. Así las cosas, resultó menor la participación de varones (31%) y mayor la disponibilidad de padres/madres con escolares en primaria. Con todo participaron 35 progenitores de edades comprendidas entre los 28 y 50 años, procedentes de la mitad de los centros de enseñanza obligatoria en Vitoria-Gasteiz, escuelas públicas, institutos o colegios concertados. Y aunque la participación en las Ampas fue un elemento diferenciador en la constitución en los grupos, el colectivo compartía en buena medida un mínimo de interés y preocupación por la vida escolar de sus hijos e hijas, además de una percepción muy positiva y satisfactoria de la educación que reciben. El perfil sociológico del grupo está bastante ajustado a lo que es la media poblacional como puede verse en la ficha técnica, aunque, lógicamente, se trata de una muestra estratégica que no representa estadísticamente a las familias.

Para los grupos de padres/madres se preparó un guión<sup>3</sup> común, construido a partir de las hipótesis abiertas por el anterior estudio, que fue adaptándose a las sucesivas sesiones con cada grupo. Los temas se centraron en tres grandes cuestiones, las finalidades y elecciones escolares de las familias, las expectativas con relación al aprendizaje escolar en todas sus dimensiones, la percepción y evaluación de la tarea de la escuela en la transmisión en valores (qué, cómo), y la relación con los centros educativos, su experiencia y las dificultades u oportunidades que presenta.

Los resultados derivados del análisis de los discursos elaborados por escolares y familias en estos grupos de discusión constituyen un relato de la experiencia escolar, de lo que en ella se percibe, se vive y aprende, que viene a sumarse al diagnóstico elaborado por los docentes y completa la mirada sobre el papel de la escuela en la transmisión en valores. La experiencia del alumnado y las familias revela que la *escuela sola* descrita por el profesorado es el reflejo de la desafección del alumnado y la distancia de las familias. Como en un juego de espejos, las distintas miradas ofrecen la imagen de una escuela que, si bien experimenta las dificultades, contradicciones y carencias que conlleva la transmisión en una sociedad en proceso de desinstitucionalización y de desocialización, mantiene la capacidad y la oportunidad de ofrecer referentes éticos en la construcción de las identidades.

El informe nos presenta las vivencias y relaciones del alumnado y de las familias en la escuela y, a través de ellas, sus expectativas, sus necesidades, sus demandas y decepciones, a la vez que sus propias incoherencias y limitaciones como sujetos de la comunidad educativa. Muestra también, a través de la experiencia del alumnado y de la percepción que las familias tienen de lo que sus hijos e hijas aprenden, el trabajo y el aprendizaje en valores en la escuela. Son tres los capítulos trabajados. En el primero se aporta una lectura desde la mirada sociológica de los procesos de cambio en las que están inmersas nuestras sociedades

---

<sup>3</sup> Puede consultarse en la ficha técnica.

y su reflejo en la función socializadora de la escuela y la familia y en la construcción de las identidades de los jóvenes. Los dos restantes contienen los resultados del estudio cualitativo del alumnado y de las familias, respectivamente. De la experiencia escolar del alumnado se destaca cómo se ven a sí mismos en la escuela, cómo se vinculan afectivamente a la escuela, cómo viven la inmigración en la escuela, las relaciones con el profesorado y el aprendizaje en valores. De la experiencia de las familias, se retrata su idea de la escuela, las relaciones con el profesorado, su visión de la transmisión en valores y la participación. El estudio finaliza con un apartado sintético y conclusivo.

Finalmente solo cabe agradecer la participación del alumnado y de las familias que han intervenido en la investigación y, asimismo, la colaboración de los equipos directivos de los centros escolares que han permitido y facilitado el concurso de sus alumnos. El equipo investigador es consciente de que sin su ayuda no podría haber llevado adelante este trabajo. Han sido generosos con el tiempo dedicado, y sinceros en sus aportaciones. El trabajo de transcripción en un estudio cualitativo suele ser pesado y arduo. En este caso ha representado una oportunidad más de recordar las sesiones con el alumnado y volver a reír con la naturalidad, agudeza y chispa de sus comentarios. También de sentir la dureza de las aulas.