

La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte

Mónica Pérez Muñoz

Profesora de la Escuela de Arte. Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma Región de Murcia.

Resumen

La educación es un universo complejo; no sólo debe tratar de transmitir conocimientos sino que va más allá, es capaz de comunicar valores, sentimientos...

A través del arte (la pintura, el cine, la música), es posible la educación. A través de medios como la pintura, el cine, la música, en definitiva, de las artes, es posible la educación, una educación con finalidad útil. A través del arte es posible el logro de metas supraeducativas, vinculadas con la mejora de la calidad de vida.

En el artículo se analiza la realidad de la educación a través del arte en la educación social: educación de adultos, animación sociocultural, programas de formación básica...

Asimismo, el artículo revela que la investigación en educación a través del arte, comienza a dar frutos aunque es aún insuficiente.

Palabras clave: educación a través del arte, el arte y el hombre, el arte de educar.

Abstract

The education is a complex universe, it should not only try to transmit knowledge but it rather goes further on, it is able to communicate values, feelings...

Through the art: the painting, the cinema, the music, is possible the education. Through means like the painting, the cinema, the music, in definitive of the arts, is possible the education, an education with useful purpose. Through the art it is possible the achievement of goals supra-educate, linked with the improvement of the quality of life.

In this article the reality of the education is analysed through the art in the Social Education: adults' Education, Sociocultural Animation, programs of basic formation...

Also, the article reveals that the investigation in education through the art, begins to give fruits although it is even insufficient.

Keywords: education through the art, the art and the man, the art of educating.

1. La educación a través del arte. Algunas consideraciones introductorias

Como profesora de la Escuela de Arte, me he preguntado con frecuencia por las funciones que debía cubrir a lo largo de mis actividades en la enseñanza. No siempre he tenido claro aquello que he llevado a cabo ni tampoco aquello que debía realizar. Si he de creer a pensadores de la educación como Giroux (1989) o Eisner (1989), este estado de incertidumbre y confusión no es infrecuente en la sociedad actual de flagrantes antinomias, complejas contradicciones y discursos varios. Aún más, parece que tal estado, a juicio de estos autores, o autores más próximos (Sáez, 1989; Escudero, 1994), es tan pertinente como auspiciante de búsquedas y soluciones. Los educadores y educadoras viven hoy situaciones de perplejidad, cuando no violentas y cargadas de conflictividad. No es fácil ser, en la llamada “sociedad educadora” (Husen, 1993) o “societá educante” (Escarbajal, 1989), formadora o educadora en cualquier nivel de enseñanza. Como se ha escrito, la profesión de educador ha entrado, en los últimos quince años, en la categoría de las profesiones que “desgastan” o “quemán” a sus profesionales (Esteve, 1996).

Diversos modelos han aparecido, desde los años setenta y primeros de los ochenta, para enriquecer las posibilidades educadoras, pero también hacer más complejas nuestras tareas. La investigación educativa ha mostrado que no existe una manera exclusiva de educar, que existen diversos y diferentes modos de entender qué significa educar, pero también cómo recrear esta práctica, día a día, en las au-

las o fuera de ellas o, también, para qué o quienes debemos desplegar nuestras estrategias de enseñanza. Lo que en los años setenta parecía un mundo claro y preciso, hoy se ha convertido en un universo complejo, vasto, sin fronteras, que pone entre las cuerdas a aquellas formas clásicas de enseñar en las que una gran cantidad de promociones de personas han sido socializadas. Educar ya no es sólo transmitir conocimientos sino también actitudes, valores, intereses, sentimientos y percepciones (Campillo, 2000), cuando no pocas creencias, ideas e intuiciones.

A esta situación, en la que el escenario se complica con diversas propuestas sobre lo que significa educar, se suman variables políticas, económicas, culturales, sociales...que no facilitan la comprensión del universo educativo. La lucha política sobre las cuestiones educativas se ritualiza, a veces, no sólo en el parlamento sino también en las escuelas, en los institutos, en las universidades y otras organizaciones de enseñanza.

Esta serie de reflexiones las he formulado en el territorio en que me muevo: las Artes. En su sentido más amplio, la pintura, la música, el cine, la escultura, la literatura, la cerámica, el teatro... constituyen técnicas y procesos en los que se expresa la competencia humana y se explicita la capacidad expresiva del ser humano (Barkan, 1962). El arte es, quizás, la actividad más distintiva de la actividad humana que ha sido denominada tanto “homo sapiens” como “homo faber”. Hombre inteligente y hombre de pensamiento, como también hombre “productor” y “artesanal”; no cabe duda de que la evolución del ser humano va paralela

a la del arte. El historiador de la pintura René (Huyghe, 1972) llegó a escribir por ello que “no hay arte sin hombre, pero quizás tampoco hombre sin arte”. Desde la infancia hasta la vejez, el proceso creativo, el impulso que lleva a hombres y mujeres a innovar se manifiesta patente si se les activa.

Como educadora, no dejo de preguntarme por cuestiones que tienen que ver con la educación, pero también con el arte. En ese capítulo de preguntas, ya no me adentro en contestar a si la educación, la pedagogía es una ciencia y, por tanto, si tiene sentido priorizar sobre las ciencias de la educación. En nuestra comunidad, Escudero y Sáez han ocupado muchas horas de su tiempo en escribir y responder a tales reflexiones. Reconozco que me interesa más preguntarme si la educación es un arte, y ha sido satisfactorio para mí encontrar una plataforma de investigación educativa, la llamada perspectiva comunicativa, modelo interpretativo o paradigma interactivo, que reafirma la siguiente idea: si bien en los procesos de enseñanza existen aspectos objetivos sobre los que cabe cuantificar y mensurar, es preciso reconocer que, en las prácticas educativas, entran en juego valores, actitudes, intereses... que son imposibles de objetivar. Pertenecen las prácticas de enseñanza a ese tipo de acciones en las que no caben olvidar o soslayar aquellas subjetividades, las de los protagonistas (profesores, alumnos, padres, inspectores...) de la educación, que se encarnan y se recrean cotidianamente en las aulas. Formas de ser, caracteres y personalidades, experiencias, formaciones... aparecen en los actos de enseñanza. Por ello, educar no es llevar a cabo, sin más, la aplicación de unos

conocimientos, que domina el experto profesor, a las aulas para que los alumnos receptores aprendan y memoricen lo que la “autoridad” les propone.

Educar es algo más complejo y el verdadero educador no sólo es aquel que domina los contenidos de su materia o disciplina sino, sobre todo, más bien quien domina y facilita los procesos de aprendizaje para que los alumnos vivencien e interioricen tanto ideas como actitudes y valores. Eso significa implicar, motivar y comprometer a los alumnos, más que imponer y adoctrinar (Sáez y Escarbajal, 1998).

Este tipo de educadores saben que, más que una ciencia, la educación es un arte. Es decir, las competencias y habilidades que los/as educadores/as muestran para lograr que las personas, sea cual sea su edad, se involucren con satisfacción, y sin imposiciones, en aquellas estrategias educativas que les permitirá aprender esto o lo otro, mejorar la comprensión de su disciplina, aumentar su autoestima, dominar aquella o esta técnica, interpretar sus vidas y las de su entorno o, por poner otro objetivo o fin, simplemente crecer (Sáez, Escarbajal, García y Campillo, 1998).

Decir que la educación *es*, en gran medida, un arte tiene que ver con la *educación a través del arte* o con la educación por el arte pero no deben identificarse. Son dos tipos de procesos que pueden interactuarse, complementarse, ser recreados con espíritu interdisciplinar... pero no son los mismos procedimientos, ya que:

- *Hablar de la educación como arte* significa que, en las tareas que diseño, planifico, implemento y realizo, evalúo..., me dejo orientar, en gran medida, por

una filosofía, un modo de entender la práctica educativa en la que me interesa que mis alumnos/as intervengan en su propio proceso de aprendizaje, se automotiven, cultiven la búsqueda de conocimiento y lo cuestionen, para convertir las ilusorias “certezas” en dudas e inquietudes que ilustran mi visión del problema, comparen perspectivas y supuestos, adquieran una visión sólida del hecho que se aborda siempre relacionado con sus vidas. Es potenciar una plataforma en donde la educación no es concebida como un proceso objetivo, secuencializado en todas sus fases, soslayando lo personal, dirigido tan tecnológicamente que no caben las incertidumbres o los valores de la subjetividad, presentado tan neutralmente que da la impresión de que los seres humanos no tienen nada que ver con la educación porque ésta es algo aséptico, separado de las personas cuando éstas la diseñan y la producen. Una concepción de la educación como arte es dar lugar a lo personal, a los valores, a los conflictos, a las comunicaciones... (Marín Viadel, 1993).

- Hacer referencia a *la educación a través del arte* es una expresión más concreta: Supone apelar a las artes para educar con finalidad útil (Eisner, 1998). Es utilizar la pintura *para*, por ejemplo, aumentar la autoestima; servirse del cine *para* reflexionar o conocer otra cultura; adentrarse en la literatura *para* leer la realidad y hacerse una visión más completa de ella; trabajar la escultura *para* expresar emociones que no encuentran el medio de encarnarse; dominar el piano, el violín o la guitarra, aprender solfeo, con la intención de reorientar o readaptarse a situaciones

nuevas... En fin, los objetivos son diversos y variables, tantos como los que desean lograr las personas cuando se implican en el aprendizaje de tales artes, con la curiosidad de poder apuntar que la mayor parte de las veces estos objetivos conseguidos son distintos a los formulados, a priori, en programas y materias, por los educadores (Read, 1969).

Pero la diferencia debe quedar clara. Este *para*, resaltado por nosotros, pretende sistematizar dos o tres tipos de territorios de conocimiento que conviene saber formular. De modo sintético apuntado y con perspectiva histórica.

Educar en el arte trata de enseñar a los discentes a que dominen la historia del arte, sus escuelas, movimientos, autores, contactos en los que se produjeron las obras que tanto admiramos. El arte se convierte en el contenido de la educación.

Educar para el arte busca que quienes reciben la enseñanza acaben dominando esa competencia técnica en pintura, literatura, música, grabado... Las Facultades de Bellas Artes, las Escuelas de Arte y otras instituciones similares responden a esta expresión. Las artes son la *finalidad* de la enseñanza de las disciplinas que constituyen el currículum, pero también son el contenido de las actividades que se planean. Cada momento evolutivo recoge el anterior: Educar *para* el arte recoge, dialécticamente, su momento histórico anterior, educar *en* el arte.

Educar a través del arte o por medio de él es utilizar las artes en las estrategias educativas que se proponen, para intentar lograr metas supraeducativas no exclu-

sivamente técnicas, que tienen más que ver con la mejora de la calidad de vida de la gente que con el aprendizaje del lenguaje filmico para saber interpretar ésta o aquella película: esto último es el medio o instrumento para el logro de lo primero. Valga un ejemplo: cientos de talleres de pintura dan oportunidad a que miles de personas, mayores o menores, aprendan alguna competencia pictórica por el simple hecho de disfrutar, resistirse a estados mentales negativos (depresiones, desesperanzas, miedos.....) o trabajar en la búsqueda de estados mentales

positivos (generar confianza, fomentar el autoconcepto, abrir nuevos horizontes vitales, promover expectativas cuando “las fuerzas aparecen cerradas”) (Sáez y Escarbajal, 1998). Podríamos multiplicar los ejemplos. En este territorio que llamamos educación a través del arte (Read, 1969; Eisner, 1995), el arte es *contenido*, *medio*, y *fin* para satisfacer una variada gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos más que a sus intereses técnicos. El esquema de Sáez sobre este tema nos da una visión global de lo que acabo de sintetizar.

Relaciones educación - arte (desde la pedagogía)

| TRES MOMENTOS DIALÉCTICOS | | |
|--------------------------------------|--|---|
| ENSEÑAR <i>EL</i> ARTE | ENSEÑAR <i>PARA</i> EL ARTE | ENSEÑAR <i>EN / POR</i> EL ARTE |
| Fuente de contenido (Desconexión) | Contenido y fin (Desconexión) | Contenido, fin, método (Unión) |
| Aumentar el saber y la instrucción | Promover la toma de conciencia sobre la importancia de las artes en la cultura del hombre: desarrollo de una habilidad | Renovar las prácticas educativas (objeto: una nueva concepción, de la (auto) formación humana: crecimiento cognitivo y moral. |
| Énfasis: el <i>qué</i> | Énfasis: el <i>para qué</i> | Énfasis: el <i>qué, cómo y para qué</i> |

Sáez, J. (1997). Esquema de elaboración propia.

En el próximo apartado, intentaremos relacionar la educación a través del arte con un campo de acción educativa que es utilizado cada vez con más frecuencia en el territorio, amplio y emergente, abierto a todas las posibilidades, que llamamos Educación Social.

2. La educación a través del arte en la Educación Social

2.1. Relaciones muy estrechas

En las licenciaturas en Bellas Artes, aparecen asignaturas relacionadas con la educación artística, educación estética, pedagogía de las artes, educación a través del arte..., términos diferentes para

expresar la misma filosofía: dar cuenta de procedimientos sustantivamente educativos, enumerar actividades apoyadas sobre soportes técnicos como los que permiten las diversas artes, formular objetivos supraeducativos que satisfagan el aprender pero sobre todo respondan al principio de *aprender para...* En la educación a través del arte el sustantivo es la *educación*, y las artes son el adjetivo. Es decir, la educación señala los procesos; las artes son parte de los recursos y medios que la educación utiliza para ser recreada y construida; una y otras, educación y artes, convergen para tratar de conseguir objetivos y fines explicitados por los mismos alumnos que desean aprender para lograrlos.

La pedagogía social es más que una disciplina, es un área de conocimiento que se vertebra y se articula con disciplinas cuyo estatuto es ya incuestionable. Este campo de conocimiento teórico, que se encarga de preparar profesionales, los/as educadores/as sociales, ha promovido una titulación que llamamos Educación Social. Tales profesionales se mueven mejor fuera de las escuelas que dentro de ellas, aunque no existen razones profundas para justificar que los educadores sociales no intervengan en las aulas programadas. Cada vez se trabaja con más énfasis en las relaciones entre las escuelas y las comunidades como medio de articular supuestos pedagógicos, utilizar estrategias educativas, aproximar objetivos, aprovechar recursos..., habida cuenta de que, *en primer lugar*, la escuela no es una institución aislada del resto de la comunidad y, *en segundo lugar*, lo propio es que, cada vez con más frecuencia, esa interrelación se potencie con intereses colaborativos proclives a

poner en marcha proyectos comunes para realidades personales (Escarbajal, 1989; Sáez, 1998).

Hoy por hoy, no obstante, los educadores sociales trabajan más en la comunidad: en residencias, centros de día, hogares culturales, centros culturales de ocio y tiempo libre, centros de educación de adultos, cárceles, instituciones comunitarias dedicadas a la prevención y a la reinserción de drogodependientes... Se ha pensado que la educación a través del arte, en su perspectiva más profesional, ha sido objeto de atención en el universo de la Pedagogía Social y se ha pensado bien. En las tres tradiciones o hitos históricos que conforman la Educación Social en la actualidad (Escarbajal, 1998; Sáez, 1996) se han utilizado las artes bajo supuestos teóricos pedagógicos y estrategias pedagógicas más o menos definidas: en la animación sociocultural, en el mundo de la educación de adultos y en la educación especializada; quizás convenga puntualizar esta afirmación.

- *Por tradición* se ha pensado que era la animación sociocultural, y bajo las acciones que se programaban con este instrumento en el campo del *ocio y del tiempo libre*, el terreno más adecuado para el uso de las artes, con la dimensión educativa que acompaña, connotativamente, a toda actividad sociocultural. En gran medida era cierto y, de hecho, algunos trabajos sobre el desarrollo de la animación sociocultural muestran el papel tan importante que en sus programas contaban las artes: talleres de música, dramatizaciones, concursos culturales de pintura, cuando no expresivos cursos de formación dedicados a “aprender a

vivir, aprender a pintar”, recreaciones literarias para actualizar a los clásicos, conocimiento ambiental del entorno... en fin, no es el momento de citar todas las actividades, de signo distinto y a nivel diverso, que se han realizado en animación sociocultural con la ayuda de las artes.

- Ahora bien, en el territorio de la educación de adultos y en el de la educación especializada la utilización de las artes ha sido cada vez más frecuente. Es más, se ha manifestado con mucha fuerza y abre posibilidades insospechadas.

En la *educación de adultos*, lo muestran las experiencias llevadas a cabo con los “proyectos de dinamización cultural”, tan caros a la educación popular, así como los “proyectos de participación comunitaria”, en donde las artes han jugado un potente papel. Evidentemente, no han sido asiduas, como puede entenderse, en una de las áreas más significativas hoy de la educación de adultos como es la formación para el empleo. Es difícil hacer uso de las artes en los Programas de Garantía Formativa que tienden a formar a los adultos en las “técnicas de búsqueda de empleo”, “higiene en el trabajo”, en sacar el carnet de conducir, dominar algún nivel de informática o de idiomas y cuestiones similares. En esta faceta de la educación de adultos más reglada, más orientada a la formación básica, en donde maestros y profesores se ocupan de dar satisfacción a los alumnos de necesidades tan pragmáticas, lo que ha imperado y sigue imperando son actividades en las que, desgraciadamente, está poco presente la educación social y apenas cuentan, si es que cuentan algo, las artes para educar. Así, en los llamados *programas de formación básica*, que las

comunidades españolas ponen en marcha, matices aquí/matices allá, son ya recurrentes temas como los siguientes (Campillo, 2000).

- *Enseñanzas regladas conducentes a título*
 - Educación básica de personas adultas. Nivel 1 y 2.
 - Graduado Escolar.
 - Educación Secundaria para Personas Adultas. 1 y 2 ciclos.
 - Enseñanzas de Bachillerato y Módulos de F.P. para adultos.
- *Enseñanzas no regladas conducentes a título*
 - Preparación Pruebas Libres de F.P.1.
 - Preparación Pruebas Libres de Bachillerato.
 - Preparación Pruebas de Acceso a Módulos Profesionales.
 - Preparación Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.
- *Enseñanzas no regladas*
 - Cursos de español para extranjeros.
 - Cursos monográficos.
 - Cursos de postgrado.
 - Preparación del Carné de Conducir para personas en situación de analfabetismo.

No puede obviarse que esta versión reglada de la educación de adultos ha ido imponiéndose sobre la sociedad, en una sociedad dominada por el credencialismo y la competitividad. Con esta impronta, los/as educadores/as de adultos, los/as educadores/as sociales que vivieron los hitos históricos en la concienciación popular e hicieron de la educación un excelente instrumento de lucha por el conocimiento de la realidad, su inter-

pretación y su libertad en ella, en periodos en los que las personas decidieron por sí mismas en la construcción de sus respectivos destinos... tales educadores, se sienten tan defraudados como lejanos a estas interpretaciones regladas que se han impuesto de la educación de adultos en una sociedad monocolor, acomodada, pasiva y poco inquieta (Sáez, 2000; Escarbajal, 1998; Campillo, 2000).

Pero no toda la educación de adultos ha sido asimilada a este esquema formal de enseñar. Existen aún muchos programas, más de los que a veces conocemos por la vía simple de la publicidad, de educación social en los que se siguen anunciando toda una serie de actuaciones dirigidas al desarrollo de procesos de motivación, capacitación y organización de grupos y comunidades de aprendizaje para alcanzar una sociedad civil, articulada, crítica, viva, dinámica y potente en la toma de opciones de cambio social. Ya sea en los terrenos del Medio Ambiente, en los de la Salud, en los de los Medios de Comunicación... Ya sea pensando en las personas que no completaron la educación básica o aquellas otras que han experimentado un cambio en sus vidas que les exige estar preparadas, sin soslayar a aquellas otras personas que se encuentran ya en situación de desempleo o en proceso de reconversión del que poseen ahora, y no digamos aquellos sectores de población que se encuentran en situación de riesgo o exclusión social (inmigrantes, minorías étnicas...), o con necesidades educativas especiales, porque viven en zonas rurales o de población dispersa alejadas de núcleos de población importantes, todas ellas pueden ser receptoras y activas constructoras de Programas y Proyectos en los que *la educación a través del arte*

(Teatro, Literatura, Pintura, Música y Folklore, Escultura, Cerámica, Grabado e incluso Gastronomía, Sexualidad...) se perfila como el medio fundamental para objetivos, más que pragmáticos y reglados, como la conquista de la autoestima, la participación ciudadana, el conocimiento del propio cuerpo y su aceptación, la adquisición de habilidades sociales, el rescate de tradiciones, dominio de nuevas formas de pensar para abrir nuevos horizontes vitales y profesionales, invertir de placer a la vida... (Marín, 1993 y 1998).

Esta *segunda concepción* de la educación de adultos ya no se va a limitar, como en la primera versión, a una actividad que identifica educar con transmitir conocimiento. Ya no se trata de asociar educación a instrucción, sino que se va a potenciar aquella otra en la que:

- La educación es algo más que transmitir ideas o números, es más bien facilitar procesos en los que las personas, comunicándose, intercambian significados, intereses, percepciones, sentimientos... entrañen el proceso de educar no sólo las cogniciones (lo clásico) sino también las afecciones (sentimientos y emociones), (Escudero, 1994; Sáez 1989).
- Se muestra que el ser humano es cognición y afección y que una y otra son inseparables, como lo son, en física, la masa y el peso. El error de la educación clásica era haber enfatizado la cognición (cosa que sigue todavía haciendo) y olvidado el universo de las afecciones. Lo que nos indica, en *primer lugar*, lo mucho que queda por hacer y, en *segundo lugar*, cómo, en esta segunda acepción de la tarea de

enseñar, la educación exige una reinterpretación en la que se vea más como un arte que como una ciencia. Así, esta segunda visión de la educación como arte complementará y en los tiempos que corre contrarrestará, la visión científica, objetiva, cognicional de la educación (Eisner, 1998).

La educación a través del arte se encuentra más a gusto en este modelo de educación como arte, justamente, entre otras razones, por ello: porque es más plausible que, en este proceso de comunicación que es la educación, se auspicien interacciones en las que, motivándose y comprometiéndose en tareas concretas, en objetivos comunes, los implicados, las personas, intercambien sentimientos, percepciones, valores, actitudes..., todo aquello que no aparece en la enseñanza reglada y formal. O al menos, todo aquello que no aparece expresa y explícitamente en ella.

Los mismos argumentos podríamos emplear en el campo de la *educación especializada*, por tradición el territorio educativo y pedagógico orientado más a la marginación y exclusión social, donde son consideradas personas susceptibles de educación grupos y colectividades tan diferentes como jubilados, mujeres maltratadas, toxicómanos y adictos, menores en situación de riesgo, jóvenes delincuentes que desean la reinserción... Si, hoy, se llama Educación Social a la convergencia de estos tres territorios es porque se ha podido explorar y confirmar que la interacción de los tres hitos (la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos) es rica, fértil, emergente y creativa en la utilización, por parte de cada uno de ellos, de criterios teóricos, de estrategias

educativas, de recursos y medios, en la búsqueda de preguntas y respuestas, en el logro de objetivos (Ortega, 1998; Escarbajal, 1998).

¿Pueden ser fructíferas las actividades educativas, guiadas y apoyadas por las artes, dirigidas a inadaptados sociales, marginados o excluidos, el territorio clásico de la educación especializada? ¿Cabe la *educación a través del arte* en procesos pensados para inadaptados sociales (niños/jóvenes con problemas de adaptación a la vida social, delitos, fracaso escolar, maltrato, drogodependientes), con problemas de personalidad que se patentiza en trastornos y dificultades de conducta? Las investigaciones apuntan que sí, y mucho (Viadel, 1998; Sáez, Andrés y García, 2001).

Las artes, aquel territorio que ayuda a las personas a construir no sólo lenguajes discursivos (lógicas racionales: la gramática o la matemática) sino fundamentalmente no discursivos (afectivos, simbólicos y emocionales) son excelentes medios que, vehiculados a través de procedimientos de naturaleza educativa, han mostrado su pertinencia y su credibilidad en la satisfacción de las expectativas y necesidades personales y sociales (Eisner, 1995; Read, 1996).

2.2. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte

¿En donde se ha utilizado y se puede utilizar la educación a través del arte, teniendo como referente de actuación la educación social? De modo general, en cualquier espacio y contexto que se considere adecuado por los educadores y los receptores de tal proceso. De modo

particular, la experiencia nos enseña, si se tiene en cuenta las tres tradiciones comentadas en educación social, que son plurales los espacios, los ámbitos de intervención y las instituciones donde se han llevado a cabo actividades cuyo fuerte han sido las artes: en hogares y clubes de jóvenes, centros sociales, locales residenciales, centros de tercera edad, ámbitos auspiciados por empresas dedicadas a la gestión del tiempo libre, asociaciones orientadas hacia el turismo rural y cultural, servicios de animación municipal, hogares de infancia, talleres protegidos, centros de reeducación (delincuencia, toxicómanos...), centros psicoterapéuticos, casas de cultura, talleres de prevención, centros de acogida, hogares de readaptación, ludotecas, bibliotecas, teatros, cooperativas pedagógicas, centros para personas con minusvalías, centros de artes plásticas, centros cívicos, auditorios, sindicatos, departamentos de Bienestar Social, granjas-escuelas, aulas de naturaleza, centros para inmigrantes, centros para tutela de menores, centros para madres solteras, centros de educación compensatoria, talleres de reinserción social... La lista es interminable, dada la actividad que en el terreno de los servicios se está desplegando (Campillo, 2000; Escarbajal, 1998).

Los educadores sociales han abierto y expandido sus posibilidades profesionales, de la misma forma que han encontrado en *la educación por el arte* otra vía de profesionalización importante. Los educadores sociales han detectado las virtualidades que encierra el arte como forma de conocimiento de sí mismos y de la realidad que rodea a quienes se adentran en la interpretación de su entorno. Más allá de sus funciones

estéticas, aquellas que enfatizan el papel del arte por el arte, lo que le interesa a la educación social es la capacidad que tiene para despertar nuestra sensibilidad, fomentar nuestro crecimiento personal, desarrollar la capacidad crítica de cada cual, aumentar nuestra autoestima o adquirir destrezas técnicas en el arte que uno trabaja y gusta (Lancaster, 1990; Egan y Nadaner, 1992).

No es baladí ocuparse de salidas profesionales bajo *la educación a través del arte*. Las salidas laborales se multiplican ante quienes dominan este territorio: de las Facultades de Bellas Artes salen educadores que trabajan en actividades docentes más o menos regladas y tipificadas (como profesores de secundaria en bachillerato, en escuelas de arte); también, en el contexto de la educación social, en actividades extraescolares, y de modo más amplio, como hemos visto en este apartado, en espacios comunitarios. Los educadores sociales sustituyen con frecuencia a los artistas que salen de las Facultades de Bellas Artes, cuando no saben orientar sus competencias y habilidades técnicas por la vía educativa. Cuando, por diversas razones, los artistas se adentran en la atmósfera pedagógica suelen éstos, en la sociedad de servicios, compaginar sus trayectorias artísticas con sus proyectos educativos. Expresiones como “creatividad y desarrollo personal”, “educación y cultura visuales”, “formación y gestión cultural”... son frecuentes en los lenguajes de los artistas que se han percatado de las dimensiones pedagógicas que oferta la educación a través del arte.

En las escuelas a distinto nivel de enseñanza, y fuera de ella, en la comunidad, con diferentes grupos y colectivos en

espacios diversos, los educadores, aquellos que llevan a la práctica los supuestos y las estrategias de educación por medio del arte, no cesan de abrir posibilidades (Sáez, Escarbajal, García y Campillo, 2000; Marín, 1998).

De 1860 a 1915, en el desarrollo de la educación por el arte en Estados Unidos, la justificación de la enseñanza a través del arte pasó de interesarse fácilmente por el desarrollo de técnicas de dibujo industriales al deseo de capacitar a los niños para que desarrollaran el gusto y experimentaran la belleza. El curriculum de las escuelas se amplió; se pasó de un programa sistemático que avanzaba ordenadamente atendiendo a los presuntos niveles de complejidad en el dibujo, a otro que cubría una gran variedad de técnicas, como la pintura y la escultura. A este programa orientado de forma productiva se, añadió la apreciación del arte, el estudio de las grandes obras maestras, no sólo por la belleza que emanaban sino por las lecciones morales que ofrecían. En el modo de enseñar arte se estaba empezando a apreciar la concepción liberalizadora del niño y de los procesos adecuados para su educación (Eisner, 1995: 43-44).

La investigación, escasa, en la educación a través del arte comienza a dar sus frutos. Es todavía insuficiente; en realidad, no ha hecho más que comenzar, si se piensa que todavía no hay profesores o educadores que dispongan de la necesaria competencia técnica y preparación necesarias para poder emplear las artes de forma educativa; si se piensa, también, que seguimos preguntándonos por ¿qué es la creatividad?, ¿qué es lo que entendemos por desarrollo estético?, ¿a qué aludimos cuando utilizamos el término crecer o el de autoexpresión?, ¿cuáles son las funciones de los educadores y profesores en las actividades educativas por medio del arte?, ¿a qué tipo de procesos estamos haciendo referencia cuando utilizamos la

palabra “arte”?... Muchas dificultades se presentan en el camino, procedentes de diferentes fuentes (Marín, 1998).

“Los educadores de arte”, crecen dentro de los ámbitos de la educación y del arte. A menudo, su bagaje consiste en el aprendizaje artístico obtenido en escuelas especializadas en arte o en las especializaciones en arte en las facultades y universidades. Este aprendizaje, en general, no tendía, y no tiende, a desarrollar demasiada comprensión de la enseñanza [...] Así, no debe extrañarnos que quienes han aprendido en esta tradición consideren que la investigación en la educación a través del arte es un intruso incómodo, que de alguna manera no pertenece a la familia del arte (Eisner, 1995: 217).

La investigación debe afianzarse en este terreno adentrándose en las aulas para ver lo que allí ocurre, pero también es necesario preguntarse por las dinámicas que, en educación a través del arte, acaecen fuera de las escuelas e instituciones regladas: en los espacios comunitarios, por la vía de talleres no blindados, en los servicios y centros donde las personas se forman utilizando las artes para mejorar la calidad de sus vidas.

No es ésta una cuestión disciplinar; más bien es vital. Es muy difícil negar hoy las virtualidades que ofrecen programas educativos que se apoyan en las artes. La línea de orientación en la educación a través del arte es la de desarrollar, a través de todo tipo de búsqueda e indagación, una comprensión más penetrante y totalizadora de lo que se hace en la escuela y en la comunidad en *educación a través del arte*. La ignorancia, se ha escrito, engendra soluciones simples; en el mundo educativo y en el del arte por separado. Aún más simples en los dos universos unidos. Queda mucho por saber, y hacer, en este territorio de conocimiento y de práctica educativa.

Bibliografía

- BODE, B. (1938) "The Concept o Needs in Education". *Progressive Education*, 15 (nº 1), 3-16
- CAMPILLO, M. (2000): *La formación de los educadores: Educación Social en la Escuela y en la Comunidad*. Murcia: D.M.
- DEWEY, J. (1986): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1989): *Currículum y cognición*. Barcelona: Martínez Roca.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- ESCARBAJAL, A. (1989): *Educación extraescolar y desarrollo comunitario*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCARBAJAL, A. (1998): *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCUADERO, J.M. (1994): *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESTEVE, J.M. (1996): *El malestar docente*. Madrid: S.M.
- GIROUX, H. (1989): *La formación de los educadores*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, D. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- HUSEN, T. (1982): *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- HUYGUE, R. (1972): *Historia de la pintura*. Madrid: Mondadori.
- LANCASTER, I. (1990): *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARÍN VIADEL, R. (1993): *Educación estética y educación artística*. Málaga: Aljibe.
- ORTEGA, P. (1998): *La Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- READ, H. (1966): *My Encounter with Education Through Art*. Nueva York: Trident Press.
- READ, H. (1969): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (1996): "La construcción de la Pedagogía Social"; en PETRUS, T. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- SÁEZ, J. (1998): *La transformación de los contextos sociales: la educación a favor de la democracia*. Murcia: D. M.
- SÁEZ, J. (2000): "¿Profesionalismo versus justicia social?", en ORTEGA, P. (coord.) *Educación para la paz*. Murcia: Cajamurcia
- SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (1998): *La educación de personas adultas (en defensa de la reflexividad crítica)*. Salamanca: Amarú.
- SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A. y GARCÍA, A. (2001): *Pedagogía Social (Guía Didáctica)*. Murcia: I.C.E. (Universidad de Murcia).
- SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A.; GARCÍA, A. y CAMPILLO, M. (1998): *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Murcia: D. M.
- VIADEL, R. (2000): *Utopías ácidas*. Valencia: Fundación General de la Universidad Valenciana.

Dirección de la autora:

Mónica Pérez Muñoz.

Profesora Interina de la Escuela de Arte de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Tel: 968809119.

E-mail: fcerro@um.es

Fecha de entrada: 10-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23-04-02

Valores y trabajo: su influencia en la elección de roles de vida

Catalina Guerrero Romera

Universidad de Murcia

“[...] la humanización buscada ya no se encuentra en el propio trabajo, en el trabajo sustantivo, sino en los adjetivos, en la constelación de valores que rodea al trabajo: prestigio, status, dinero, poder.”

(Marzal, A. 1996: 180)

Resumen

En síntesis, el objetivo fundamental de este artículo es presentar una investigación que trata de conocer y comprobar si los valores laborales de los jóvenes con discapacidad psíquica que se encuentran trabajando, son un indicador determinante del nivel de satisfacción laboral logrado en el contexto de trabajo. En este sentido, resulta interesante mostrar la percepción que las personas con discapacidad psíquica tienen acerca de cuáles son los valores que están aspirando a alcanzar y si éstos se consiguen en sus puestos de trabajo actuales, comprobando además la existencia de diferencias al tener en cuenta otras variables.

Palabras clave: Valores laborales, trabajo, calidad de vida, calidad de vida laboral, discapacidad, empleo, satisfacción laboral.

Abstract

To summarize, this article pretends to shed some light into an investigation carried out in order to learn and ascertain whether the working values of the mentally disabled youth are a determining indicator of their level of satisfaction in the workplace. It is interesting to show the perception that the mentally disabled have concerning the values they are aspiring to reach and if these values are reached in their current employments. The existence of differences will be also sought for when taking into account other variables.

Keywords: Labour values, work, quality of life, quality of labour life, mental disability, Job, Labour satisfaction.

Introducción

La valoración o consideración que se realiza acerca del trabajo varía según los contextos socio-culturales y el sistema propio de creencias, valores y actitudes de cada persona, definiendo el significado e importancia que éste representa. A partir de ellos, se interpreta y define la importancia y el rol que desempeña una ocupación. Existen diversas teorías que consideran que la satisfacción laboral depende del grado en que coincide lo que un individuo busca en su trabajo con lo que realmente consigue de él.

Algunos autores han argumentado que es la situación laboral percibida, referida a los valores de la persona, el determinante más directo de la satisfacción laboral. Éstos son aquellos aspectos que el individuo considera buenos o beneficiosos y que quiere obtener o mantener. De esta forma, determinan las elecciones de las personas, así como la respuesta a tales elecciones. Un trabajo satisfactorio sería aquel que da la oportunidad de conseguir resultados valorados.

Igualmente, otros autores (Locke, 1969) han planteado que la satisfacción laboral está en función de los valores laborales para la persona que pueden ser obtenidos a través del propio trabajo. Por ello, resulta interesante mostrar la percepción que las personas con discapacidad psíquica tienen acerca de cuáles son los valores que están aspirando a alcanzar y si éstos se consiguen en sus puestos de trabajo actuales, comprobando, además, la existencia de diferencias al tener en cuenta otras variables.

En síntesis, el objetivo fundamental de este artículo es presentar una investigación que trata de conocer y comprobar si los valores laborales de los jóvenes con

discapacidad psíquica que se encuentran trabajando, son un indicador determinante del nivel de satisfacción laboral logrado en el contexto de trabajo.

1. Significado y valor del trabajo

La creciente conciencia social acerca del empleo y la formación de las personas con discapacidad, como instrumentos de la integración social no es sólo una cuestión de justicia, sino de apertura a nuevas oportunidades y medidas que promuevan una verdadera integración en la vida social, laboral y cultural. Esto ha supuesto el desarrollo de un conjunto muy importante de actuaciones diversas y desde diferentes administraciones o entidades.

Reflejo de esta evolución política y social es el cambio conceptual que han experimentado los derechos de las personas con discapacidad, que empiezan a ser reconocidas como ciudadanos de pleno derecho iguales que cualquier otro ciudadano. A consecuencia de ello, se reclaman las condiciones adecuadas para su integración, surgiendo así la necesidad de dotarles de los medios necesarios para su integración sociolaboral. Consiguientemente, nuevas y tradicionales disciplinas comienzan a especializarse en el conocimiento de la discapacidad y la satisfacción de sus necesidades, materializándose un discurso difuso y amplio acerca de la integración, de la inclusión y de la atención a la diversidad, con el objeto de lograr una mayor igualdad de oportunidades. Dentro de estas acciones, se concentran grandes esfuerzos en los ámbitos relacionados con el empleo y la formación y, por tanto, se presta atención a los procesos y escenarios que abarcan cada uno de ellos.

Con respecto al trabajo, bien es sabido que en la sociedad contemporánea éste ocupa un lugar primordial como actividad humana y como realidad social. Atendiendo al tiempo que ocupa en las vidas de las personas, abarca un amplio período en la vida adulta, que lo hace una de las actividades más frecuentes y relevantes en sus vidas. Además, es una actividad que contribuye a la satisfacción de necesidades económicas, psicológicas y sociales, a través de la cual sentimos que formamos parte de la sociedad.

El trabajo se convierte en un factor fundamental del proceso de transición y del logro de una mayor independencia, autonomía y participación. En el caso de las personas con discapacidad psíquica, éste se ha constituido como un elemento favorecedor del proceso de transición a la vida adulta y activa, que puede contribuir a lograr un funcionamiento más independiente en las actividades de la vida diaria y en la comunidad, y a asumir los roles propios de la edad adulta (Pallisera, 1996).

En este sentido, prepararles para su futura incorporación a la sociedad evidencia la necesidad de sistematizar estrategias educativas y formativas optimizadoras de los procesos de transición, potenciando al máximo la autonomía de las personas en cada uno de los ámbitos en los que ésta se desenvuelve, de tal modo que puedan realizar los roles característicos de cada uno de ellos (trabajo, escuela, ocio, vivienda). De ese modo, la consideración de los valores, las actitudes y normas que están directamente relacionados con el proceso de asunción de roles constituye un espacio básico de investigación.

En esta línea de argumentaciones, habría que indicar la importancia que el

trabajo tiene en dicho proceso, constituyendo uno de los ámbitos prioritarios del mismo: “El ser humano cuando es adulto, por limitado que esté, necesita conquistar su equilibrio personal, asegurar con su esfuerzo la conquista de su independencia; necesita ser activo, tener trabajo e independencia personal” (Pérez, 1996). El trabajo es, de este modo, un elemento fundamental de la integración social, a través del cual se obtiene realización y autonomía personal y participación e inclusión social.

Al mismo tiempo, a través del trabajo se pueden adquirir bienes o servicios, ofreciendo seguridad e independencia económica en una sociedad, querámoslo o no, de consumo:

Y el trabajo deja de ser la expresión de la actividad humana que fue, para ser sólo la posibilidad de ese consumo, el medio privilegiado que tenemos para evitar eficazmente nuestra propia exclusión de una sociedad dominada por la externalidad. (Marzal, 1996).

Por lo tanto, el trabajo tendría un triple valor: económico, psicológico y social (Vera, 1994), mediante el cual se satisfacen nuestras necesidades.

De lo que no cabe duda es de que el trabajo tiene un gran significado e identidad en nuestra vida, siendo un indicador claro de la calidad de la misma. Recordemos que algunas de las dimensiones que se utilizan para evaluar la calidad de vida de las personas con discapacidad vienen referidas a: la normalización de los servicios y apoyos disponibles, el grado de autonomía y desarrollo personal, la participación e independencia en la comunidad o el realizar un trabajo. En definitiva, de todo aquello que les permita obtener una mayor satisfacción con el estilo de vida y las actividades que realiza en los contextos en los que

se desenvuelve y que promuevan su participación, responsabilidad, autonomía e independencia (Goode, 1993).

El trabajo constituye, pues, un espacio en el que consumimos la mayor parte de nuestro tiempo. Un tiempo del que tenemos una gran dependencia pues él nos proporciona autonomía, bienestar, desarrollo personal y social. Por tanto, es un factor que contribuye a mejorar nuestra calidad de vida.

Estas ideas hacen que el trabajo adquiera un valor esencial siempre que lleve a consecuencias satisfactorias y desarrolle las condiciones y marcos que aseguren independencia, autodeterminación, status, etc. En definitiva, unas condiciones de responsabilidad, autonomía y de consecución del nivel que más se ajuste a las expectativas y resultados valorados por las personas. Es entonces el trabajo una vía que puede garantizar el desarrollo personal, social y profesional. Por lo que habrá que prestar especial atención a nuestra calidad de vida laboral.

Ello implica poner el énfasis en los valores y significados que para las personas con discapacidad representa el trabajo. Por tanto, conocer y explorar sus opiniones acerca de estas cuestiones es un elemento clave a la hora de promover y apoyar elecciones que sean significativas y que les ayuden a progresar hacia posiciones de mayor seguridad, bienestar, mejor salario y condiciones laborales, entre otras. En definitiva, a tener posibilidad de elegir y tomar decisiones. Estas ideas hacen interesante el planteamiento acerca de cómo las experiencias de transición afectan o inciden sobre el significado que los jóvenes con discapacidad psíquica atribuyen al trabajo.

2. Valores, satisfacción laboral y trabajo

Desde esta perspectiva, el significado del trabajo se define como un conjunto de creencias, valores y actitudes propios del sistema cognitivo de los sujetos, que se va aprendiendo antes (socialización *para* el trabajo) y durante el proceso de socialización en el trabajo y que varía en función de las experiencias subjetivas y de aspectos situacionales que se producen en el contexto del individuo.

Dicho de otro modo, se trata de un conjunto de representaciones sociocognitivas de las conductas, normas, roles, tareas y contextos, que están relacionados con el mundo laboral, que los individuos van adquiriendo mediante un proceso mental como resultado de la interacción entre sus experiencias personales y los aspectos del ambiente en que están inmersos. Esas representaciones actúan como un sistema de referencia para la interpretación de la importancia y del valor que el trabajo y el hecho de trabajar tienen para la vida de las personas y grupos sociales (Salanova y otros, 1991).

Se considera, así, el valor como una representación simbólica, una estructura cognitiva representativa que permite al sujeto ordenar, interpretar y orientarse por la realidad (Rokeach, 1973). En definitiva, aquello por lo que “tendemos a vivir de manera significativa y satisfactoria” (Howe y Howe, 1979). El significado del concepto de valores de trabajo sugiere así que la orientación de valores de cada persona afecta a cómo ésta se conduce en su trabajo.

Algunas expresiones generalizadas sobre satisfacción laboral tienden a relacionarse con expresiones de satisfacción hacia aspectos específicos del trabajo, como

ingresos, horas de trabajo, oportunidad de ayudar a otros, independencia y participación en la toma de decisiones o relaciones en el trabajo, como algunos de los más significativos (Hoppock, Super, 1950). Dentro de esta línea, una de las definiciones de trabajo más utilizadas sostiene que estos valores representan cualidades o recompensas específicas que uno desea del trabajo (ej: dinero, seguridad, altruismo, responsabilidad, aceptación) (Prior, 1981).

Los resultados valorados del trabajo evalúan cuáles son los resultados que una persona busca del ‘trabajar’ y cuál es su importancia relativa (metas que motivan a los individuos a trabajar). Igualmente, se distingue entre una valoración instrumental o extrínseca de los resultados del trabajo y una valoración expresiva o intrínseca. La primera expresa la instrumentalidad del trabajo: el trabajo es buscado por el dinero que nos aporta; la actividad laboral se percibe como un medio para alcanzar un fin y éste es obtener un dinero a cambio. La segunda expresa una valoración del trabajo como una actividad satisfactoria en sí misma. Desde el valor intrínseco del trabajo se derivaría el placer y un sentimiento de realización personal gracias a la ejecución de la actividad laboral, un deseo de nuevas experiencias para aprender nuevas cosas interesantes y con sentido, de utilizar y desarrollar las propias habilidades y destrezas en el trabajo y una necesidad de responsabilidad y de autonomía en el propio trabajo (Salanova et al., 1991).

Existen algunos autores (Drummond y Stoddard, 1991; Dawis y Lofquist, 1984; Holland, 1985) que afirman que los valores de trabajo son dimensiones importantes que determinan el potencial individual de satisfacción en el trabajo. Por ello es importante

clarificar la importancia de los valores en la misma, y su influencia en la elección de roles de vida, ya que hacer elecciones que coincidan con los valores parece ser un elemento esencial en la satisfacción.

La finalidad de la investigación pretendida es examinar el significado que el trabajo tiene para las personas con discapacidad psíquica, así como su influencia en la medición de la satisfacción laboral. Igualmente, analizar si existen diferencias significativas respecto a las variables contempladas (género, nivel de estudio, status ocupacional). En base a estas ideas los objetivos propuestos son:

- Obtener información respecto a cuáles son los valores de trabajo que están aspirando a alcanzar las personas con discapacidad psíquica con la realización de su trabajo, así como el nivel de satisfacción laboral actual.
- Verificar la existencia o no de relaciones entre las diferentes variables estudiadas.
- Crear un espacio de reflexión que promueva y facilite la formación de actitudes y valores que favorezcan los procesos de inserción sociolaboral.
- Ensayar propuestas de trabajo que permitan construir respuestas y soluciones más adecuadas, que provean de alternativas para que los sujetos analicen, exploren y manifiesten los valores y sentimientos expresados de forma consciente y autónoma.

El análisis de todas estas valoraciones y consideraciones supone asumir que estas personas tienen las mismas necesidades e intereses laborales que otras personas sin discapacidad y, por tanto, la búsqueda de beneficios personales como el autodesarrollo, la autoestima, la promoción o el salario,

igual que cualquier otra persona. Esto nos lleva a admitir que nuestros planteamientos iniciales van en la línea de la igualdad entre colectivos con y sin discapacidad sobre el significado del trabajo. Al mismo tiempo, se llama la atención sobre la necesidad de abordar los valores de forma explícita y de ofertar procesos educativos que permitan la intervención en estos ámbitos.

3. Metodología

3.1. Hipótesis

Una vez comentados los objetivos fundamentales concretamos algunas de las hipótesis principales planteadas:

1. Se espera la existencia de una relación directa entre los valores de trabajo y el grado de satisfacción laboral. El grado de satisfacción laboral depende del cumplimiento del valor de trabajo percibido por la persona con discapacidad psíquica.
2. Se espera una relación significativa entre los valores de trabajo y la variable género. La importancia que tienen los valores de trabajo para los sujetos difiere en hombres y mujeres.
3. Se esperan diferencias significativas entre los valores de trabajo y el nivel de estudios. La importancia que se le da a los diferentes valores de trabajo varía en función del nivel de estudios alcanzado.
4. Existe una relación entre valores de trabajo, nivel de estudios y género. Esta hipótesis se ha planteado de dos formas:
 - Las diferencias en la importancia asignada a los valores de trabajo por parte de hombres y mujeres aumenta si se tiene en cuenta el nivel de estudios.

- Las diferencias en la importancia asignada a los valores de trabajo por parte de personas de distinto nivel de estudios aumenta al distinguir entre hombres y mujeres.
5. Existe una relación entre valores de trabajo y nivel profesional. El grado de deseabilidad de los sujetos a la hora de alcanzar los valores de trabajo difiere en función de la actividad profesional o puesto de trabajo desempeñado.
 6. Existe relación entre valores de trabajo, actividad profesional y género. Esta hipótesis se ha planteado también de dos formas:
 - Las diferencias en la importancia asignadas a los valores de trabajo por parte de personas de distinto género aumentan si se tiene en cuenta la actividad o puesto profesional desempeñado.
 - Las diferencias en la importancia asignada a los valores de trabajo por parte de personas de distintos niveles profesionales aumentan al distinguir entre hombres y mujeres.
 7. Para las demás variables no se esperan diferencias significativas a nivel estadístico.

3.2. Muestra

La muestra que va a participar en el estudio está compuesta por 90 sujetos aproximadamente. Estos sujetos están trabajando en la actualidad en distintas poblaciones de la Comunidad Autónoma de Murcia y en distintas modalidades: empleo con apoyo, centros especiales de empleo, empresa ordinaria, etc.

3.3. Instrumentos de medida

Con el fin de poder alcanzar los objetivos y comprobar si las hipótesis de

trabajo planteadas se confirman o no, se ha utilizado como instrumento de evaluación válido el cuestionario. Éste analiza, por una parte, el tipo de valores que los sujetos esperan conseguir con su trabajo y, por otra parte, los diferentes indicadores del nivel de satisfacción laboral conseguido. Esto nos permitirá evaluar dos variables:

1. *Resultados valorados del trabajo*: Intenta reflejar los valores de trabajo que los sujetos de la muestra esperan conseguir con la realización de una actividad laboral. El instrumento que se va a emplear para analizar los valores de trabajo forma parte del Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R) de Rivas et al., (1996), concretamente de la Fase I: Situación Vocacional Personal. Se trata de una escala de valores de 12 ítems y la tarea que se le solicita al sujeto es que refleje hasta qué punto cada uno de los valores que se le presentan expresa lo que espera conseguir con la realización de un trabajo, utilizando para ello una escala Likert con valores de 1 a 4 (1 estaba totalmente de acuerdo, 2 si estaba algo de acuerdo, 3 si estaba algo en desacuerdo, 4 si estaba totalmente en desacuerdo), teniendo la posibilidad de contestar “¿”, si no sabe que responder. Los valores de cada sujeto provienen de la clasificación que se realiza en el SAVR-I y son los que a continuación se detallan:

Con mi trabajo espero sobre todo:

1. Obtener seguridad y estabilidad.
2. Ganar mucho dinero.
3. Poder trabajar con gente, relacionarme con ella.
4. Ser reconocido/a socialmente, influir (ser respetado).
5. Ocupar el tiempo de manera creativa y agradable.

6. Ayudar a los demás.
 7. Poder instruirme, formarme continuamente.
 8. Sentirme realizado/a, a gusto conmigo mismo.
 9. Ser independiente, trabajar a mi ritmo, etc., en definitiva, no tener que rendir cuentas a superiores.
 10. Tener un horario cómodo, no tener que desplazarme con frecuencia.
 11. Agradar a mis padres.
 12. Desarrollar mis conocimientos y habilidades.
2. *Índices de satisfacción laboral*. Para que se obtengan resultados positivos y satisfactorios, se debe percibir el trabajo y las tareas realizadas como importantes y significativas personal y socialmente. Para evaluar el nivel de satisfacción en el trabajo se va a utilizar la adaptación española de la escala CASI (Career Attitudes and Strategies Inventory) de John, Holland, Gary y Gottfredson (1992), concretamente, su parte primera que va referida a la misma. En ella se pide al sujeto que considere las cuestiones señaladas siguiendo una escala con cuatro valores (CV, casi verdadero, V, verdadero, PF, parcialmente falso y F, falso). Los ítems son los siguientes:

Parte 1. Satisfacción laboral

1. Mi trabajo no me reporta lo que deseo.
2. Me encanta mi trabajo.
3. Realmente no me gusta el trabajo que tengo en estos momentos.
4. Me aburre mi trabajo.
5. He tratado de dejar mi trabajo.
6. Detesto mi trabajo.
7. Sueño despierto mucho sobre tener otra profesión.
8. Me gustaría un trabajo con más oportunidades.

9. Mi jefe tiene siempre en cuenta lo que más me conviene.
10. Me gusta trabajar con las personas con quienes trabajo.
11. No puedo imaginarme un trabajo mejor del que tengo.
12. No tengo la formación o preparación necesaria para desempeñar el trabajo que realmente quiero.
13. Debo continuar en mi actual trabajo puesto que no tengo otra alternativa.
14. Mi trabajo me proporciona un sentimiento de realización personal.
15. Mi trabajo me permite trabajar con el tipo de personas que deseo.
16. Mi horario a menudo me supone problemas para mi salud o para dar respuesta a las obligaciones familiares y personales.
17. Siento que soy una parte valorada de mi organización/trabajo.
18. Los directores [o jefes] no me consultan sobre decisiones que me afectan.
19. Mi trabajo es sólo un modo de ganarme la vida –no un modo de vida.
20. No me siento a gusto en el trabajo.
21. Puedo utilizar todas mis habilidades en el trabajo.

3.4. Análisis de los datos

Para la explotación y el análisis de los resultados se va a utilizar el Programa Estadístico SYSTAT 5.0. Los resultados se darán en porcentajes y las variables se cruzarán sólo con aquellas otras de cuya relación se puede obtener información relevante.

Los datos y conclusiones principales que se esperan obtener de esta investiga-

ción nos permitirán conocer los valores de trabajo más importantes para los jóvenes con discapacidad psíquica y los índices de satisfacción que tienen en su trabajo.

Quizá así empezaremos a admitir que los valores relacionados con la elección, autonomía, responsabilidad, satisfacción, inclusión y participación, no son dominio sólo de las personas “capacitadas”:

Estos valores son aplicables a personas con y sin la etiqueta de discapacidad. A medida que han ido cambiando los apoyos en el empleo y otros servicios en la comunidad, las metas y valores para personas con y sin discapacidades son cada vez más similares. En el pasado, muchos de los valores en los servicios para personas con discapacidades eran diferentes de los mantenidos para la sociedad en general. Cada vez más está claro que nuestras comunidades y sociedades deben tener un único conjunto de valores y de metas para todos los ciudadanos. Un conjunto de valores para todos nosotros (Mank, 1998: 10).

Por ello, debemos contribuir a la promoción y formación de valores en relación con el trabajo y por ende a incluirlos como metas educativas explícitas que requieren asimismo su aprendizaje.

Bibliografía

- CLAES, R. (1987): “La centralidad del trabajo en la vida de los jóvenes”, en PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (Ed.): *Socialización laboral y desempleo juvenil: La transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres, 81-100.
- DAWIS, R.V. y LOFQUIST, L. H. (1984): *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- DRUMMOND, R.J y STODDARD, A. (1991): “Job satisfaction and work values”. *Psychology Reports*, 69, 1116-1118.

- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P.(1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- GOODE, D. A. (1993): “Calidad de vida y Calidad de vida laboral”. *Siglo Cero*, 147, 45-52.
- HOLLAND, J.L.(1985): *Making vocational choices: a theory of vocational possibilities and work environments*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- HOPPOCK, R. y SUPER, D.E. (1950): “Vocational and educational satisfaction”, en FRIER, D. H. y HENRY, D:R.(Eds.), *Handbook of Applied Psychology*, 23, 421-443.
- MARÍN, R.(1993): *Los valores, Un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- MARZAL, A. (1996): “Ética e integración para el trabajo de las personas con retraso mental”, en GAFO, J. (Ed.): *La ética ante el trabajo del Deficiente Mental*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- PALLISERA, M.(1996): *Transición a la vida activa y edad adulta de las personas con discapacidad*. Barcelona: EUB
- PEIRÓ, J. M. y MORET, D. (Ed.) (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: La transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ, J.(1996): “Experiencia de PROMI en la integración laboral”, en GAFO, J. (Ed.): *La ética ante el trabajo del Deficiente Mental*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- PRIOR, R.G. (1983): “Interests and values as preferences”. *Australian Psychologist*, 16, 258-272.
- REICH, B. y ADCOCK, C. (1980): *Valores, actitudes y cambio de conducta*. México: CEPESA.
- RIVAS, F., ROCABERT, E., ARDIT, J., MARTÍNEZ, J.R. y RIUS, J.M. (1990): *Sistema de Autoayuda Vocacional: SAV*. Valencia: Conselleria de Educación y Ciencia.
- ROE, A. (1972): *Psicología de las Ocupaciones*. Madrid: Marova.
- ROKEACH. M. (1973): *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- ROKEACH. M. (1979): *Understanding human values: individual and societal*. Nueva York: Free Press.
- SUPER, D. (1967): *Psicología de los Intereses y las Vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- VERA, A. (1994): *Introducción a la psicología de la deficiencia mental*. Valencia: Promolibro.

Dirección de la autora:

Catalina Guerrero Romera.

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación.

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Tfno. 968367706/619650431 . Fax: 968364146

Fecha de entrada: 20-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22 -04 - 02