



Desarrollo prosocial en el medio penitenciario: bases teóricas del “Programa de Compromiso Social”

José Antonio Álvarez

Centro Penitenciario de “El Dueso”, España

Resumen

El “Programa de Compromiso Social” desarrollado en el Centro Penitenciario de “El Dueso” (Cantabria, España) está dirigido al desarrollo del razonamiento sociomoral y la conducta prosocial de los reclusos que cumplen condena a través de la realización de actividades humanitarias. El programa se inicia con un taller de formación en valores, ciudadanía y prosocialidad, con el cine como herramienta, cuyo objetivo es promover comportamientos cooperativos, prosociales, autónomos y no auto-centrados, que aseguren el ejercicio activo de una ciudadanía cívica y responsable. Posteriormente, pasan a desarrollar una serie de actividades siempre voluntarias, de marcado contenido comunitario y prosocial (p.ej. asistir a enfermos y discapacitados, reforestación, emisora de radio comunitaria, hospitaleros en los albergues del Camino de Santiago, mantenimiento de los centros de acogida de animales abandonados, etc). El presente informe, centrado en los basamentos teóricos del programa, quiere transmitir aquello que hemos aprendido en los más de diez años de existencia del programa: El desarrollo de actividades prosociales dentro y fuera de la prisión puede servir como freno al proceso de exclusión, y producir una serie de beneficios adicionales, entre los cuales está el de fortalecer las competencias del individuo para ejercer de forma activa su condición de ciudadanos.

Palabras clave:

Compromiso social, razonamiento sociomoral, comportamiento prosocial, intervenciones en prisiones

Abstract

[Prosocial Development in Prison: Theoretical Basis of the “Social Commitment Program”]. The “Social Commitment Program” developed in the prison of the Dueso (Cantabria, Spain) is aimed to the development of socio-moral reasoning and prosocial behavior of inmates through humanitarian activities. The program starts with a training workshop on values, citizenship and prosociality, with cinema as a tool, intended to foster cooperative, prosocial, and autonomous, non self-centered behaviors, and to ensure the active exercise of citizenship and civic responsibility. Later the interns go through a series of —invariably voluntary— clearly communitary and prosocial activities (e.g., assisting sick or disabled people, reforestation, community radio broadcasting, innkeepers in St. James Way’s hostels, maintenance of shelters for abandoned animals, etc). The present report, focused on the theoretical basis of the Program, wants to convey what we have learned in the more than ten years of the Program: The development of prosocial activities inside and outside the prison can restrain the process of exclusion and produce a number of additional benefits, including the strengthening of the individual competences to actively exercise citizenship.

Key words:

Social commitment, sociomoral reasoning, prosocial behavior, prison interventions

Tabla de contenidos

1. Introducción
 2. Finalidad de las intervenciones en el medio penitenciario
 3. La educación en valores
 4. La ciudadanía y sus dimensiones
 5. El desarrollo moral
 6. El cine como instrumento pedagógico integrador
 7. Reflexiones finales: hacia la ciudadanía prosocial
-

1. Introducción

Hace ya más de veinticinco años que los profesionales del medio penitenciario español buscan formas de intervención que permitan dar cumplimiento al objetivo que marcan las leyes en esta materia. Es decir, *la reeducación y reinserción social* de los penados. Pero en particular, aquí nos ocuparemos de la experiencia acumulada en el Centro Penitenciario de El Dueso, uno de los más antiguos del país, el cual goza de una ubicación y estructura física privilegiada (construido en el corazón de un Parque Natural a modo de pequeño pueblo). Por otra parte, no es aventurado afirmar que desde los primeros años de la democracia, este centro se ha caracterizado por estar a la vanguardia en el desarrollo del trabajo penitenciario, la sanidad, y sobre todo en materia de implementación de novedosos programas de tratamiento.

En los últimos veinte años, como producto del esfuerzo colectivo que supone el tratamiento penitenciario, en El Dueso se han ido desarrollando una diversidad de iniciativas, por un lado implementando todos aquellos programas de tratamiento que han surgido a nivel nacional y por otro lado tratando siempre de descubrir nuevos enfoques o impulsar nuevas iniciativas de intervención. Como resultado de ese fructuoso proceso que supone el ensayo/error hemos ido descubriendo cómo algunas de esas iniciativas innovadoras limitaban sus beneficios a la satisfacción meramente lúdica de los internos; mientras que otras producían curiosos y significativos beneficios.

En particular, poco a poco fuimos descubriendo que aquellas actividades en las que los internos se convertían en protagonistas de la ayuda a terceras personas generaban dinámicas muy interesantes; tanto en lo referente al cambio personal que experimentaban los protagonistas de las mismas como al curioso proceso de reciprocidad que se generaba con el exterior de la prisión, especialmente con aquellos a quienes revertía el beneficio de las ayudas prestadas. Así fue como llegamos después de años de trabajo a la conclusión de que las actividades de tipo prosocial podían ser una excelente herramienta para trabajar con los internos.

En dicho proceso, y a partir de la evaluación preliminar de tales actividades, nos planteamos la necesidad de organizarlas y estructurarlas en un Programa de Intervención basado en las nociones del “desarrollo moral” y de la “prosocialidad”. Programa que dividimos en tres fases:

- ♣ *Una primera fase formativa:* de conocimiento de experiencias de ayuda prosocial en el exterior y de formación en materia de valores y desarrollo moral; esto es, de trabajo previo a las actividades voluntarias.
- ♣ *Una segunda fase de voluntariado:* donde los internos, rompiendo el modelo tradicional en el que son objeto de la ayuda, se convierten en protagonistas de la misma, como voluntarios que prestan servicios muy concretos a colectivos, personas e instituciones que demandan tales ayudas.
- ♣ *Una tercera fase ciudadana:* en la que el interno retorna a la sociedad, establece vínculos, experimenta cambios personales en materia de valores o de concepción vital, y en definitiva de compromiso como ciudadano.

Inicialmente, la necesidad de que dentro de la prisión existiera un proceso formativo se concretó en seminarios y charlas que miembros de ONGs, cooperantes, emprendedores y otros personajes que considerábamos modelos de ciudadanos comprometidos, daban al grupo con el que trabajábamos. Pero pronto nos dimos cuenta de que había que ir un poco más allá e intentar encontrar una forma de conjugar los principales aportes teóricos sobre el desarrollo moral y la educación en valores —aunque fuese de un modo algo ecléctico— con nuestra necesidad de intervención en un medio tan complejo como el penitenciario; y para ello descubrimos en el cine una herramienta idónea.

Posteriormente, los internos salían y realizaban actividades específicas de ayuda a terceros, y vivían nuevas y enriquecedoras experiencias vitales —en muchos casos por primera vez en su vida—. Con ello, al mismo tiempo, íbamos consolidando una estructura o red social de apoyo y colaboración con entidades locales, ONGs e individualidades del entorno cuya implicación y cooperación resultaría muy valiosa para la consecución final de nuestro objetivo: la recuperación de la condición de ciudadanos de nuestros internos.

El propósito central del presente artículo, entonces, es pasar revista a la experiencia acumulada mediante nuestro “Programa de Compromiso Social”, enfatizando, en esta oportunidad, su fundamentación teórica. En una futura entrega, complementaria a ésta, esperamos ocuparnos en detalle de los objetivos, contenidos y demás aspectos operativos o didácticos del Programa.

2. Finalidad de las intervenciones en el medio penitenciario

El desarrollo de programas especializados dentro del medio penitenciario español fue cobrando fuerza a principios de los años noventa. Ya antes se habían desarrollado iniciativas que superaban la etapa del “activismo”. Se trataba de estructurar las actividades

orientándolas hacia objetivos identificables y que se correspondieran con necesidades reales de los internos que como tales habían sido previamente evaluadas.

El desarrollo de los equipos técnicos dentro de las prisiones favoreció que se fuese consolidando esta orientación rehabilitadora (Redondo, 2001), que se ha ido volcando como hemos dicho en trabajar sobre las necesidades concretas de cada interno. Nacen así diferentes programas de intervención: Drogodependencias (GAD o Grupo de Atención al Drogodependiente), Violencia Doméstica, Agresores, etc. Todos esos programas han ido desarrollándose con una fuerte influencia de la Psicología en sus diferentes orientaciones. Redondo Illescas (2001) nos señala algunas de las principales técnicas usadas en estos programas:

- ♣ *Terapias psicológicas no conductuales*: Dirigidas a intervenir sobre patologías psicológicas subyacentes.
- ♣ *Intervenciones educativas*: Programas intensivos dirigidos a cubrir las necesidades educativas de internos con procedencia en muchos casos marginales.
- ♣ *Terapias conductuales*: Se utilizaron mucho a finales de los ochenta y principios de los noventa a través de los programas de fichas. Especialmente con menores y jóvenes.
- ♣ *Programas ambientales de contingencia*: Basados en la teoría del aprendizaje social; muy utilizados en los últimos tiempos a través de los sistemas de fases progresivas en que se estructuran las unidades de vida y las que se adscriben los internos en función de sus logros conductuales.
- ♣ *Programas centrados en la competencia social e intervenciones cognitivo-conductuales*: En los que se trabajan habilidades que faciliten la interacción de los internos con la familia, o su medio social de referencia.

Las intervenciones orientadas al fomento de la competencia social han ido tomando protagonismo dentro de los programas de intervención con internos. Goleman define competencia social como la consecución de habilidades sociales relacionadas con la interacción o integración social y el desarrollo cognitivo y psicosocial de las personas, que se adquiere en un proceso de aprendizaje más o menos favorecido según las predisposiciones temperamentales del entorno social donde se desarrolla una persona (Citado en Rejas, 2011).

La competencia social engloba recursos personales clasificables en tres grandes áreas (Garrido y López, 1995):

- ♣ *Área Cognitiva*: Perspectiva social, capacidad de reflexión, pensamiento crítico, razonamiento abstracto, sensibilidad interpersonal, pensamiento medios-fines, pensamiento alternativo, causal y consecuente, capacidad para las auto-instrucciones y el auto-diálogo, etc.
- ♣ *Área conductual*: Habilidades sociales y de comunicación.

- ♣ *Área emocional:* Reconocimiento e identificación de emociones, expresión emocional, empatía y regulación emocional.

A esta clasificación nosotros añadiríamos un *área complementaria de conocimiento y comprensión de la realidad social*, destinada a ofrecer experiencias y conocimientos que permitan entender el mundo actual, que vinculen al individuo con la sociedad en la que le ha tocado vivir y que por tanto mejore las posibilidades de integración en la misma.

Según Gullota (citado por Garrido y López, 1995), la competencia social tiene tres componentes. En primer lugar, la gente que es socialmente competente pertenece a una sociedad que le reconoce unos roles y unas posiciones, es decir se siente miembro y forma parte de ella. En segundo lugar, las personas competentes son personas valoradas. No basta con disponer de un rol en una sociedad. También es necesario ser apreciado, digno de ser tenido en cuenta. Finalmente, el hecho de pertenecer y de ser valorado no tiene demasiado sentido *si el sujeto no dispone de la oportunidad de contribuir en un propósito y participar en la comunidad*.

Este punto de vista de Gullota es muy interesante para nosotros porque viene a introducir el concepto de prosocialidad. Entendemos la prosocialidad como acciones que están orientadas al beneficio de otras personas sin que exista la previsión de una contraprestación. Roche (1991) la define como “aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos, o metas sociales, objetivamente positivas y que aumentan la posibilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados”.

Por lo tanto, resulta claro que la prosocialidad es un componente de la competencia social que debe ser estimulado y trabajado, especialmente en un medio como el penitenciario. Sobre todo si tomamos en cuenta que la prosocialidad tiene un efecto reductor de la violencia, que ha sido señalado por diversos autores. Roche (1991), por su parte, señala que los comportamientos violentos pueden interpretarse a veces como consecuencia de la falta de disponibilidad de otros comportamientos positivos. En el momento que los sujetos dispongan de la posibilidad de desarrollar conductas alternativas que resultaran efectivas para satisfacer sus necesidades o para resolver sus conflictos, estas conductas aumentarían y los comportamientos violentos disminuirían.

Más adelante retornaremos al concepto de prosocialidad, pero de momento cabe notar que si bien la mayor parte de los programas penitenciarios abarcan muy diversos temas o factores (autoestima, autocontrol, habilidades sociales, empatía, bienestar, etc), por lo general el desarrollo moral o el desarrollo de valores no son trabajados con la sistematicidad que sería deseable.

Por ejemplo, en la Tabla 1, Félix López (2006) sintetiza los principales factores a tener en cuenta para prevenir la violencia en los jóvenes. Esquema que seguramente les resultará familiar a los profesionales penitenciarios españoles, pues en él se destacan la mayoría de los factores con los que se trabaja en los diferentes programas penitenciarios del país. Más allá de los detalles, es claro que aquí la meta fundamental es promover un

bienestar integral y transmitir una visión positiva del mundo y del ser humano, apostando por aquellos valores que fomenten una organización de la sociedad más acorde con la justicia y el sistema de ciudadanía.

Tabla 1
Factores preventivos de conductas antisociales

<i>Personalidad</i>	<i>Valores y juicio</i>	<i>Afectos</i>	<i>Habilidades</i>
Autoestima general profesional	Concepto del mundo, vida y ser humano. Biófilo	Empatía mental afectiva	Habilidades Sociales Comunicación Afrontamiento
Autoeficiencia	Creencia en recursos humanos	Autoregulación emocional	Resolución de conflictos
Locus de control interno	Realismo	Expresión.	Habilidades profesionales
Humor	Juicio Moral convencional postconvencional	Control Uso Social	Colaboración Trabajo en equipo Entusiasmo Trabajo
	Valores y actitudes tolerancia. igualdad fraternidad Otros...		

Fuente: López, 2006.

Ahora bien, al comparar la Tabla 1 con las intervenciones contempladas por los distintos programas penitenciarios existentes en España, notamos que si bien estas intervenciones cubrían de alguna manera todos y cada uno de los factores destacados por López, no existía ningún módulo específico de trabajo relativo al desarrollo de valores o al desarrollo moral. No obstante, en algunos de los programas estos elementos se abordan de forma transversal. De hecho, en el Programa de Intervención Básica en el Medio Abierto: (Rejas, 2011) se aclara, respecto al trabajo con valores, que:

Aunque se ha descartado la inclusión de un módulo específico de educación en valores, no podemos obviar la existencia de una serie de valores transversales subyacentes a todos los módulos que se deben tener presentes a lo largo del programa. Nos referimos a valores fundamentales como autonomía, responsabilidad, observancia de las leyes, solidaridad y respeto por los demás, diálogo y tolerancia. Paz, igualdad, no sexismo, salud, consumo responsable, protección al medio ambiente, etc. El profesional que desarrolle la intervención ha de intentar transmitirlos y tenerlos en cuenta de manera constante (Rejas, 2011, p. 14).

Añadiéndose, en una nota al pie:

Se ha elegido ese criterio por tratarse la educación en valores de una intervención profunda y sistemática, que requiere de mayor tiempo de intervención del que se suele disponer en Medio Abierto y supera las prioridades establecidas; lo que no es óbice para que se tengan en cuenta a lo largo de todo el programa.

Esta ha sido, a nuestro juicio, la tónica general en la mayor parte de los programas. La importancia de la educación moral o en valores no sólo no se niega, sino que se subraya, pero al concebirla como un elemento transversal, puede irse diluyendo u olvidando, y en la práctica trabajarse tan solo de forma puntual, o mediante uno que otro taller aislado. Una de las razones para ese olvido es la dificultad para establecer métodos de trabajo con conceptos abstractos en una población que sabemos tiene muchas dificultades para asumir contenidos de ese tipo. Otra razón puede tener que ver con que buena parte de la literatura disponible hace alusión al trabajo con dilemas morales, una técnica que por diversas circunstancias, como veremos más adelante, acabamos descartando.

En todo caso, considerando de suma importancia el diseño de una acción formativa concreta, en esta área, hemos prestado atención a ciertos contenidos específicos, como los conceptos de valores, ciudadanía y desarrollo moral, de los cuales hablaremos a continuación.

3. La educación en valores

¿Qué son los valores? Bautista (2011) hace una primera aproximación al concepto desde el punto de vista de la filosofía contemporánea. Desde esa perspectiva el concepto de valor tendría el mismo sentido que la expresión escolástica “*ratio boni*”, que designa aquello por lo cual una cosa es buena. Es por ello que esta expresión alude a la distinción entre el *bien* (“*ratio boni*”), o valor, y los *bienes*, es decir, las cosas que son buenas, que encarnan un valor. “El valor es lo que no deja indiferente, lo que merece ser conocido, sentido, querido o deseado; es decir, aquella cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada.” (Bautista, 2011, pp. 189-196).

Siguiendo la síntesis de Bautista (2011), tenemos que para Rokeach los valores son ideales abstractos, independientes de cualquier objeto específico o situación concreta, que representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Para Hollander son el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta a largo plazo, hacia ciertas metas con preferencia a otras. Scheler considera que los valores son cualidades de las cosas, cualidades irreales que no se perciben por los sentidos o por la racionalidad, sino solo a través de una operación no intelectual: la estimación.

Los valores son cualidades reales de las personas, las acciones, las cosas, las instituciones y los sistemas, cualidades que valen, nos atraen y nos complacen (De la Torre, Pujol, y Rajadell, 2005). Según estos mismos autores, los valores:

- ♣ Requieren una realidad.
- ♣ Tienen contenidos propios que les distinguen entre sí.
- ♣ Cada uno tiene un contravalor.
- ♣ Admiten grados de intensidad.
- ♣ Son jerarquizables.
- ♣ Están al margen de la racionalidad pues vienen dados por una experiencia emotiva personal (De la Torre, Pujol, y Rajadell, 2005; p.76-79).

Los valores son creencias centrales de los sujetos desde las cuales se evalúan como favorables o desfavorables las conductas propias y de los demás, y por tanto cada valor origina un conjunto de actitudes. Las actitudes se diferencian de los valores en el sentido de que estos últimos son más estables y centrales que las primeras. Los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes.

Los valores son, entonces, orientaciones generales del pensamiento sobre aspectos abstractos o concretos de la vida, de las personas y de las cosas que guían nuestras actitudes y que predisponen nuestro comportamiento. En este punto conviene recordar que la formación de las actitudes está influenciada también por las creencias que tienen otras personas significativas y las motivaciones que el individuo tiene para satisfacer las expectativas de estas. Es decir, nuestras actitudes están influenciadas también por las expectativas que percibimos tienen las personas más cercanas a nosotros.

Operando sobre las creencias centrales de los sujetos, sobre sus valores, se pueden conseguir modificaciones del comportamiento a media y larga distancia. Es más productivo intervenir sobre los valores que sobre las actitudes pues son los primeros los que sostienen a las segundas, pertenecen a un nivel más profundo de la personalidad y están menos influenciados por el exterior. Por ello es de vital importancia prestar atención a los valores y generar estrategias de clarificación y promoción de valores, así como su conexión con las actitudes y el autoconcepto, entre otros factores.

En cuanto a la forma de determinar qué conjunto de valores son los propios de un individuo, se han hecho varios intentos por desarrollar un mecanismo de medición. En 1973, Rokeach, presentó su *Rokeach Value Survey*, una escala desarrollada para medir la importancia de los valores en el sistema de creencias de un individuo, mediante un proceso de síntesis de los mismos. Años después, en 1992, Schwartz y Bilsky, presentaron su *Teoría del Contenido y Estructura Universal de los Valores Humanos* que entiende los valores como conceptos o creencias acerca de estados finales o conductas deseables. Según estos autores, son once los valores básicos que se derivan de las tres necesidades universales de la condición humana: necesidades del individuo, como organismo biológico; requerimientos de interacción social coordinada; y necesidades de vivencia y bienestar en grupos (citados en Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007):

- ♣ Autodirección. Independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones, creación y exploración (creatividad, independencia, libertad).

- ♣ Estimulación. Emoción, novedad y logros en la vida, por variedad y cambio.
- ♣ Hedonismo. Placer y satisfacción sensual, para la propia persona.
- ♣ Logro. Éxito personal, a través de la demostración de competencia, de acuerdo con los estándares sociales.
- ♣ Poder. Estatus social y prestigio; control o dominio de personas y recursos.
- ♣ Seguridad. Armonía y estabilidad de la sociedad, tanto de las relaciones como de uno mismo.
- ♣ Conformidad. Control tanto de las acciones, como de las inclinaciones y de los impulsos probables de lastimar a otros, y de violar las normas y expectativas sociales.
- ♣ Universalismo: Comprensión, aprecio, tolerancia y protección de las personas y de la naturaleza.
- ♣ Espiritualidad: Sentido de la vida y armonía personal.
- ♣ Tradición. Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura tradicional y la religión brindan a las personas.
- ♣ Benevolencia. Preservación e incremento del bienestar de aquéllos con quienes uno está en frecuente contacto personal (el endogrupo o “*in-group*”).

Las personas podrían diferir sustancialmente, en la importancia que brindan a los valores que comprenden los diez valores básicos. Este esquema motivacional, hace posible estudiar el sistema de valores de las personas y sobre todo como esos sistemas se relacionan con otras variables. Autodirección, estimulación, hedonismo, logro y poder reflejan intereses que benefician a los individuos. Mientras que benevolencia, tradición y conformidad representan intereses de la comunidad. Universalismo y seguridad pueden considerarse mixtos en cuanto que representan intereses que benefician a ambos.

Sin embargo, es claro que hay diversas formas de enfocar el universo de los valores. Mallart, (citado por De la Torre, 2005, p. 78), por ejemplo, clasifica los valores en nueve grandes categorías: personales; sociales; políticos; económicos; vitales; intelectuales; estéticos; morales y religiosos. Pero más allá de la diversidad de enfoques teóricos, parece provechoso considerar las recomendaciones pedagógicas de quienes se han ocupado de favorecer el aprendizaje o la clarificación de valores.

En ese sentido es importante que el clima creado en las intervenciones educativas o reeducativas, responda a las expectativas de los participantes en cuanto a que se garantice su libre participación. En el aprendizaje de valores juega un papel muy importante el papel del educador, creando un ambiente psicológicamente seguro caracterizado por la aceptación, la confianza y la elección sin que eso impida su competencia para conducir las discusiones. Debe procurar que los participantes puedan expresar sus opiniones y a la vez aceptar las de los demás, a fin de que las diversas concepciones sean vistas como alternativas diferentes más que como correctas o incorrectas (Escámez, y otros, 2007).

Entrenar a los estudiantes en los procesos de evaluación de las situaciones sociales implica proveerlos de alternativas de valores para que analicen y exploren por ellos mismos las consecuencias de aceptar unos valores frente a otros o las consecuencias que se derivan de tener un sistema de valores u otro. El proceso incluye identificar valores, señalar las zonas conflictivas, y las posibilidades de solución de las mismas y establecer conjuntos de valores coherentes (Escámez y otros, 2007, p. 39).

Todo esto, atendiendo siempre a los procesos dinámicos que se establecen entre los participantes, cuidando de que los mismos no constituyan un obstáculo al objetivo final del aprendizaje.

Se construye un ambiente de aprendizaje en el cual pueden enfrentar tareas morales que son seguras para ellos, pero lo suficientemente retadoras para ellos (...) Aprenden a expresar sus emociones morales y a escuchar las emociones morales de los otros (Lind, 2005, p. 6).

La interiorización de valores exige no solo la comprensión conceptual de los mismos, sino también la asunción de una responsabilidad equivalente al valor definido. La interiorización de esos valores es mucho más fácil si son transmitidos por personas con las que tenemos vínculos afectivos o a las consideramos modelos a seguir (Salmerón, 2004). Esta ha sido una de las constataciones más claras o frecuentes en el desarrollo de nuestras actividades.

Este papel determinante en cuanto a la relación con el transmisor y a la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje queda reflejado en muchas referencias bibliográficas cuando hablamos del aprendizaje y de la educación en valores de adultos. Por ejemplo, como lo señala Tirado (2004; pp. 159-160):

Educar en valores significa facilitar las condiciones, generar climas y ayudar a recrear valores para que el que aprende sea capaz no solo de encontrar su lugar en el mundo, sino además ser autor, y sobre todo, dueño de sus actos. Pero además quiere decir desarrollar en la persona unos valores mínimos que nos permitan profundizar en el pluralismo y apostar por una sociedad democrática especialmente dialogante y racionalmente ética [...] debe ser una forma de abordar el conjunto de la educación orientada a la construcción de personas competentes no solo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir.

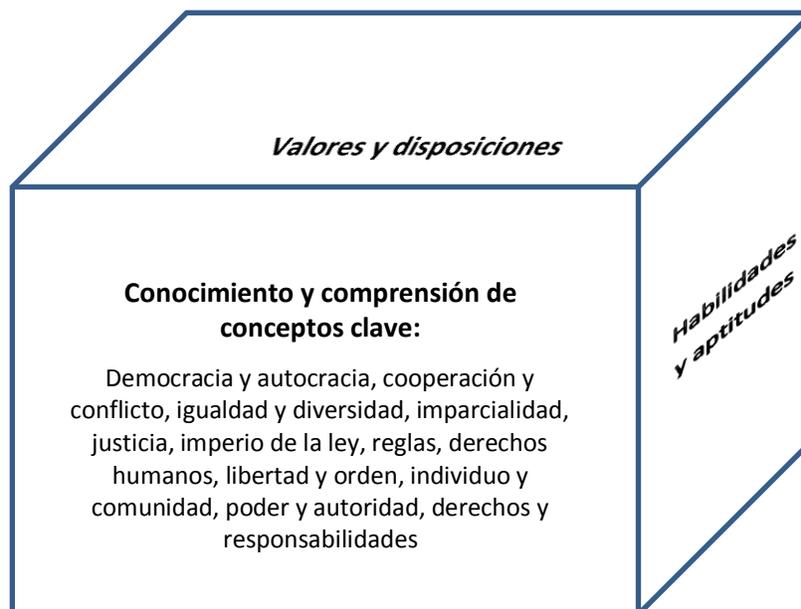
Las acciones formativas en este terreno deben orientarse por tanto a proporcionar instrumentos y habilidades éticas que permitan a los internos pensar por sí mismos, realizar juicios sobre los hechos y las personas que les rodean, y a la vez mantener un comportamiento integrado, comprometido y solidario con los demás. Ahora bien, como para nuestros efectos nos conciernen sobre manera los valores y demás factores relacionados con un adecuado ejercicio de la ciudadanía, a continuación nos detendremos en ese subtema.

4. La ciudadanía y sus dimensiones

Según el Consejo de Europa la ciudadanía: “Son aquellas personas que coexisten en una sociedad de un modo determinado.” Conlleva “un conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad (local, nacional, regional e internacional) y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas puedan actuar juntas” (O’Shea, 2003, p. 7). Marshall introdujo hace ya décadas este concepto de ciudadanía social, entendiéndolo como conquista de derechos sociales, civiles y políticos, así como un mínimo bienestar económico y seguridad, el derecho a participar plenamente del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con los estándares predominantes en la sociedad (Tezanos, 2001). Crick (1998), por su parte, es el responsable de una interesante investigación realizada en el Reino Unido, con la que se intentó determinar cuál era el concepto de ciudadanía y sus aspectos más relevantes en el aprendizaje de los escolares británicos. Como síntesis de los resultados, Crick presentó lo que denominó el “cubo de las competencias ciudadanas”, por abarcar tres dimensiones, según se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

El cubo de las competencias ciudadanas, según Crick (1998)



Según ese enfoque, la ciudadanía es un concepto que trata de introducir a los jóvenes en los diferentes aspectos legales, morales y políticos de la vida pública. El aprendizaje de la ciudadanía debe fomentar el respeto por la ley, la democracia y el bien común al mismo tiempo que debe animar el pensamiento independiente y desarrollar herramientas de reflexión y debate. El proceso de aprendizaje debe basarse en tres aspectos interdependientes y relacionados entre sí:

- ♣ Autoconfianza y *responsabilidad moral* en sus comportamientos.
- ♣ Implicación en la vida comunitaria incluyendo la prestación de servicios a la comunidad
- ♣ Ciudadanía activa basada en la adquisición de conocimientos, herramientas y *valores*.

Con otras palabras, la ciudadanía debe tener la responsabilidad como una virtud imprescindible y esencial que implica tener en cuenta a los demás, preocuparse de los efectos de cada comportamiento propio en otras personas y comprender y ser cuidadosos con las posibles consecuencias. El informe de Crick presenta por tanto una serie de orientaciones básicas para el desarrollo del concepto de ciudadanía, que si bien en principio se refieren al medio escolar, también resultan de utilidad para el medio penitenciario. Según esa perspectiva, el conocimiento de conceptos básicos, los valores y disposiciones, y las habilidades y aptitudes se interrelacionan constituyendo el cuerpo central de aprendizaje requerido para desarrollar la condición de ciudadanos.

Otra investigación de importancia en esta área fue llevada a cabo por Cogan y Derricott (1998), quienes empleando la técnica Delphi y coordinando un equipo interdisciplinar de 26 investigadores, recogieron la opinión de 110 expertos de nueve países (Japón, Tailandia, Inglaterra, Alemania, Grecia, Hungría, Holanda, Canadá y Estados Unidos), a fin de definir las características del ciudadano o de la ciudadana del siglo XXI. De esta forma consensuaron ocho características que deberían tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI:

1. “Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.
2. Habilidad para trabajar con otras personas de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.
3. Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
4. Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.
5. La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.
6. La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.
7. La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.).
8. La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional (Cogan y Derricott, 1998, pp. 93-108).

A partir de esta clasificación, Kubow, Grossman y Ninomiya (citados en Cogan y Derricott, 1998) formularon un modelo de ciudadanía multidimensional que incluye cuatro dimensiones de ciudadanía: personal, social, espacial y temporal.

- ♣ Dimensión personal: Se refiere a capacidades para comprender y asimilar la realidad existente, el reparto de responsabilidades y la resolución no violenta de conflictos, el sentido de pertenencia y la implicación.
- ♣ Dimensión social: Capacidades destinadas al cooperar, ser capaces de trabajar en grupo con objetivos comunes, saber comunicarse de forma asertiva, saber negociar, etc.
- ♣ Dimensión espacial: Capacidades y conocimientos destinados a conocer las diferencias entre las culturas, diferentes realidades, nuevas tecnologías y una visión del mundo globalizado.
- ♣ Dimensión temporal: Capacidades para adquirir una visión global de la realidad; sus antecedentes y sus perspectivas futuras.

Recapitulando, el logro de la ciudadanía implica atender diversas dimensiones y numerosas capacidades. Pero la cuestión no es solo cómo conseguir que los individuos adquieran esas habilidades, de modo puntual, sino también que se identifiquen y asuman como propios el conjunto de valores que conforma la ciudadanía global. Se trata de determinar qué tipo de educación moral es necesaria para conseguir una sociedad democrática (Cortina y Conill, 2001). Como condición previa a su integración, las personas deben conocer la realidad, sus derechos y oportunidades, desarrollar sus capacidades y tener *oportunidades* de participar en diferentes esferas de la ciudadanía. También es necesario que desde las instituciones públicas se trabaje en la educación para el ejercicio de esa ciudadanía, tanto desde la educación formal, como desde el ámbito de la educación no regular o informal. Nuestra intervención debe ir dirigida entonces a fortalecer la personalidad a través de la participación, a desarrollar la autonomía y a potenciar la disposición para la asunción de responsabilidades.

La idea de trabajar competencias ciudadanas con adultos se basa en que en ella surgen procesos y una retroalimentación que otros aprendizajes no proporcionan (Maiztegui, 2007). Las personas que cumplen condena han sido separadas físicamente de la sociedad, pero no por ello deben ser privadas de su condición de ciudadanos. Muy al contrario, como tales, debemos procurar trabajar y estimular todas aquellas capacidades que, bien por carecer de ellas, o bien por un uso inadecuado de las mismas, hayan condicionado de alguna manera el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Ahora bien, debemos trabajar con los internos desde lo concreto a lo abstracto. Desde la realidad cotidiana hasta llegar a los conceptos clave como Democracia, Participación, Igualdad, Responsabilidad o Justicia, pasando por el mundo de los valores, por las habilidades ciudadanas básicas y por el conocimiento de la realidad social más actual. Esto implica, en definitiva, fomentar su desarrollo sociomoral para que en el futuro puedan desenvolverse en la sociedad con las garantías suficientes para el buen ejercicio de esa condición de ciudadano de la que hablamos. Y debemos hacerlo de manera específica y sistemática, no solo porque hacerlo de forma tangencial u ocasional podría ser ineficaz, sino porque se trata de un asunto prioritario. Es su condición de ciudadanos lo que está en

juego, y si realmente el sistema penitenciario quiere orientarse hacia la inclusión, ¿qué otro tiempo y esfuerzo podría ser más pertinente?

5. El desarrollo moral

La Teoría kohlberiana del desarrollo moral parte de la idea de que los individuos construyen categorías ideales que guían su comportamiento (derechos, justicia, orden social) y a la vez se dejan influir por aspectos culturales, ideologías o prácticas derivadas del grupo al que pertenecen. Esas categorías, sostuvo Kohlberg, van evolucionando con la edad, especialmente en la adolescencia cuando los jóvenes descubren que las personas se relacionan entre sí a través de instituciones y no únicamente en las relaciones cara a cara. Cada uno de los estadios o etapas (para una sinopsis de las mismas véase Kohlberg, 1981/2012) en la construcción de tales categorías implica un desarrollo más estructurado y equilibrado que el anterior y supone en términos de inteligencia un trayecto hacia un pensamiento más abstracto y equilibrado. Su fundamento es la aparición de una capacidad intelectual deductiva que contribuye a construir juicios morales autónomos, equilibrados y máximamente reversibles o universalizables (Cantillo y otros, 2005).

Para Kohlberg, el juicio moral es la solución razonada que da un sujeto ante un conflicto o dilema, y en el que hay que distinguir el contenido de la solución y la forma o estructura del razonamiento moral con el que se justifica esa solución. El desarrollo moral exige desarrollo intelectual pero a veces éste existe y sin embargo no se ha alcanzado una madurez del juicio moral. Con otras palabras, el desarrollo intelectual es condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral. La madurez moral exige no solo madurez cognitiva sino también otros rasgos personales (Pérez-Delgado y García, 1991).

Para alcanzar el desarrollo moral es recomendable una educación moral basada en dos estrategias complementarias:

1. Plantear desafíos cognitivos: El desarrollo moral se pone en marcha cuando un individuo se ve forzado a decidir entre valores enfrentados, en una situación específica.
2. Aprovechar el efecto “más uno”: Se sabe que en un aula, los estudiantes que se hallan algo más adelantados en un aula, en cuanto a su desarrollo moral, pueden influir positivamente sobre sus compañeros, siempre y cuando la discusión se desarrolle entre iguales y en un clima distendido. El efecto óptimo se produce cuando el razonamiento del estudiante es estimulado por argumentos de la etapa inmediatamente superior a la suya (Cantillo y otros, 2005, p. 21)

Ahora bien, para nuestros efectos, también resulta útil prestar atención a un enfoque teórico derivado del de Kohlberg, o “neokohlberiano”. Tal enfoque fue propuesto por una serie de investigadores, siendo los principales James Rest y Darcia Narváez, y se basó fundamentalmente en el análisis de una importante cantidad de datos obtenidos mediante el *Defining Issues Test (DIT)* o Cuestionario de problemas sociomorales.

Al igual que Kohlberg, el enfoque neokohlberiano reconoce que el pensamiento moral puede afectar al comportamiento, y que se vuelve más complejo como resultado de la edad y de la educación. El punto central de esta propuesta es la postulación de la existencia de tres “esquemas” morales básicos. Tales esquemas se ordenan como vías para responder a una interrogante fundamental: ¿cómo llevarse con personas que no son ni amigos, ni familia, ni allegados, o cómo organizar la cooperación de toda la sociedad? (Narváez, 2003; Martí Villar, 2010). Más específicamente, a continuación se explican brevemente los tres esquemas morales básicos:

- ♣ Esquema de intereses personales: Los individuos actúan en función de lo que ganan o pierden sin tener en cuenta la necesidad de organizarse en sociedad. Justifican la decisión moralmente correcta apelando al interés personal.
- ♣ Esquema de mantenimiento de normas: Se identifican las normas y las leyes, se reconoce la autoridad y se la respeta más que por las cualidades personales del que ejerce la autoridad por el respeto al sistema social; es decir, lo necesario es mantener el orden y las decisiones morales apuntan a ese motivo como fundamento. Dada la importancia de este esquema en el contexto penitenciario, conviene mencionar que los rasgos fundamentales del mismo son:
 - La necesidad percibida de normas sociales comúnmente aceptadas para gobernar una colectividad.
 - La necesidad de que las normas se apliquen a todos los individuos.
 - La necesidad de que las normas sean claras, uniformes y categóricas.
 - Las normas son vistas como una forma de establecer reciprocidad.
 - El establecimiento de una estructura jerárquica de autoridad, roles, cadenas de mando y deberes.
 - Se debe obedecer a las autoridades por el buen funcionamiento de la sociedad.
- ♣ Esquema postconvencional: las obligaciones morales se tienen que basar en ideas compartidas que deben guardar coherencia con las prácticas aceptadas. Hay una moralidad común, debatida y evaluada por los miembros de la comunidad que refleja un equilibrio entre los ideales y las instituciones. Las obligaciones morales se basan en ideas compartidas que son completamente recíprocas y abiertas al escrutinio (Narváez, 2003, pp. 40-42).

Como se puede apreciar, a grandes rasgos, hay un claro parentesco con las Etapas de Kohlberg: el esquema de intereses personales se deriva de las Etapas 2 y 3 de Kohlberg; el esquema de mantenimiento de normas se deriva de la Etapa 4 de Kohlberg, y el esquema postconvencional se derivado de las Etapas 5 y 6 de Kohlberg. También a grandes rasgos, la transformación de adolescente a adulto típicamente implica el paso desde el razonamiento moral convencional al postconvencional (Narváez, 2003).

En materia de desarrollo moral, se han adelantado diferentes tipos de intervención. Pérez Delgado y García (1991) destacan los siguientes:

- ♣ La discusión entre iguales basada en dilemas morales. Su efectividad estaría basada en la resolución práctica de los mismos a través de la argumentación y el diálogo grupal.
- ♣ La estimulación del desarrollo personal. Esta incluye actividades experienciales y de reflexión (en esta categoría entraría el voluntariado, p. ej.).
- ♣ Los contenidos académicos. También se considera que pueden aportar elementos de cambio cognitivo pero su eficacia depende básicamente del rendimiento.

De estos tres tipos de intervención, la más eficaz en términos comparativos resultó ser la discusión de dilemas morales, seguidos de los programas de desarrollo personal. (Pérez y García, 1991, pp. 95-109). Respecto al trabajo grupal con dilemas, sugieren la siguiente secuencia: a) formar pequeños grupos basados en la evaluación previa del nivel de razonamiento; b) preparar los dilemas a emplear; c) procurar el contexto psicológico apropiado; d) presentar el dilema; e) guiar la discusión; y f) finalizar la discusión.

En ese modelo de intervención que proponen Pérez y García (1991) conviene destacar algunos criterios básicos que han sido de utilidad a la hora de diseñar actividades específicas para el colectivo penitenciario:

- ♣ Los grupos no deben ser excesivamente numerosos, preferiblemente de entre 8-12 individuos, que representen diferentes niveles de razonamiento.
- ♣ Es importante que en la discusión se generen argumentos de los diferentes niveles
- ♣ El papel del educador debe ser de clarificar opciones, explicando a los participantes que no van a ser evaluados por sus consideraciones y garantizar el respeto mutuo a las opiniones vertidas.
- ♣ Resulta importante conocer el nivel de partida de cada participante para poder evaluar los resultados del trabajo del grupo. Esta evaluación puede tener carácter informal, en cualquier caso debe centrarse en el interés y utilidad percibida de las discusiones.
- ♣ La mayoría de las revisiones indican que existe correlación entre la exposición a la teoría del razonamiento moral y la efectividad de la intervención, aunque tal exposición se deba hacer adaptada a las características del grupo y de forma entendible para los participantes.

Rest y Narváez (Narváez, 2003), por su parte, propusieron un modelo de cuatro componentes a atender, a fin de promover el comportamiento ético:

1. Sensibilidad ética: implica la percepción e interpretación de eventos y relaciones, identifica a personas interesadas en acciones y posibles resultados, e identifica cómo las personas interesadas podrían responder ante esos eventos.
2. Juicio ético: hace referencia al proceso por el que se decide sobre lo que es éticamente correcto y/o éticamente incorrecto.

3. Motivación ética: implica poner la acción ética por encima de las prioridades de uno mismo, triunfando sobre todos los valores, intereses y presiones del momento.
4. Acción ética: se refiere a la necesidad de tener un ego fuerte con habilidades para completar la acción al margen de obstáculos o presiones.

Al operativizar el modelo, los mencionados autores detallaron las principales habilidades y subhabilidades implicadas en cada uno de los componentes. Tales habilidades incluyen elementos referidos a la socialización, el altruismo y salud mental. A un nivel más general, Rest y Narváez plantean el desarrollo de los diferentes conjuntos de habilidades y subhabilidades estableciendo una analogía con la transformación de un aprendiz en un experto. En ese sentido, los expertos consiguen ver las cosas de una manera que el aprendiz no puede, puesto que han desarrollado previamente unas habilidades, saben a qué conocimiento acceder, que procedimiento aplicar en cada caso, cuándo aplicarlos y cómo hacerlo. Así que lo que procede es enseñar a las personas a ser expertas. ¿Cómo? Es claro que la experiencia es una de las formas. De nuestras interacciones cotidianas con las personas nos vamos creando esquemas de acción y reacción. Pero para que las personas lleguen a ser expertas es necesario:

1. Aprender en situaciones y recibir premios cuando el comportamiento es adecuado.
2. Que aprendan la teoría al mismo tiempo que forman ese conocimiento tácito.
3. Aprender en situaciones favorables, con la guía de expertos que ofrecen retroalimentación y que les ayudan a resolver problemas de acuerdo con su nivel.

Si bien los desarrollos recientes de este modelo¹ son particularmente útiles, como guía curricular para los esfuerzos educativos o reeducativos, escapa al alcance del presente texto una revisión pormenorizada del mismo. Baste aquí, con fines ilustrativos, citar a Paul Lewis, quien explica:

Partiendo del modelo de los cuatro componentes, Narváez delinea 84 habilidades o destrezas diferentes implicadas en la acción moral, habilidades en las que presumiblemente es necesario desarrollar cierto grado de maestría o experiencia. Tomemos, por ejemplo, el componente del foco ético. Para Narváez este componente comprende las habilidades de respetar a otros, cultivar la propia conciencia, actuar responsablemente, ayudar a otros, encontrarle un significado a la vida, valorar tradiciones e instituciones, así como desarrollar una identidad e integridad éticas. Para fines de su aplicación en el aula, Narváez y sus colegas identificaron distintas sub-destrezas que sirven de muestra para cada una de las habilidades. Por ejemplo, “cultivar la propia conciencia” requiere practicar el autocontrol, manejar las influencias y el poder, y ser honorable. Si bien se pueden plantear preguntas sobre algunas de las terminologías o la lógica tras estas clasificaciones, ciertamente representan

¹ Véase por ejemplo, en este mismo número, el material de Narváez y Gjellstad: “Promoviendo la sensibilidad ética mediante la amistad” [Nota de los editores].

un impresionante esfuerzo por ofrecer una descripción densa de las destrezas involucradas en la acción moral (Lewis, 2010, p. 11).

En cualquier caso, cualquiera que sea el enfoque que se prefiera para dar cuenta del proceso del desarrollo moral, lo cierto es que *la relación entre la conducta delictiva y un bajo nivel de desarrollo moral ha quedado en evidencia mediante muy numerosos estudios*. Pero escapa al alcance del presente texto emprender una revisión exhaustiva al respecto. Limitándonos a unos pocos casos ilustrativos, tenemos que Díaz y Elícegui (1996) estudiaron los niveles de desarrollo moral en menores infractores atendidos por el Equipo Psicosocial Judicial de la Administración de Justicia en el País Vasco. Partiendo de los estadios de Kohlberg, no encontraron en su muestra ningún sujeto que se pudiera situar más allá del Estadio 3, y en ningún caso más allá del nivel convencional. Por este motivo, los autores sugirieron la existencia de una relación importante entre el desarrollo moral y la conducta delictiva, destacando sin embargo, otros factores a considerar, como el hecho de no pertenecer a la cultura dominante y el tener antecedentes en los servicios de salud mental. Es decir, tanto los chicos que no pertenecían a la cultura dominante, como los que presentaban antecedentes en los servicios de salud mental fueron calificados en estadios más bajos del desarrollo moral.

En cuanto a los adultos en el medio penitenciario, Zerpa, Henríquez y Ramírez (2006) realizaron un estudio del nivel de desarrollo moral de una muestra de penados/as del oriente de Venezuela, utilizando como instrumento el DIT. La muestra estaba conformada por personas que en su mayoría tenían entre 29 y 38 años de edad condenados casi en su totalidad a penas que oscilaban entre los 6 años y los 10 años. Una importante cantidad de las puntuaciones obtenidas se situaron en el esquema de pensamiento orientado por intereses personales; es decir las personas incluidas en este estudio solían utilizar un pensamiento de orden preconventional o autocentrado. En el estudio se señalaba también la diferencia entre este grupo y otros de poblaciones sin contacto con el medio penal (estudiantes). Una hipótesis de partida que pudieron confirmar.

Pasando a otro problema, si bien la relación entre la inmadurez moral y el comportamiento delictivo o antisocial resultaba clara (véase también a Gibbs, 2010), en qué medida era posible subsanar los déficits de desarrollo en adultos encarcelados no lucía igualmente claro. Pues una gran parte de la literatura existente en materia de desarrollo moral se refiere al momento del desarrollo en el que presumiblemente existe más permeabilidad: la adolescencia. ¿Pero qué pasa con los adultos? ¿Es posible trabajar con adultos temas de desarrollo moral? ¿Y con internos de un Centro Penitenciario?

A ese respecto, al diseñar nuestro Taller de Valores, parte del Programa de Compromiso Social, tuvimos en cuenta que en las mediciones realizadas por Pérez-Delgado y García (1991) los efectos de mayor magnitud en las intervenciones se produjeron entre grupos de adultos, mayores de 24 años concretamente. Esta diferencia, según los mismos autores, pudo deberse a la voluntariedad de la participación, es decir, que en grupos de adultos voluntarios existiría una mayor disponibilidad y permeabilidad hacia el desarrollo. De ahí la importancia de la participación voluntaria. La duración de las posibles intervenciones también ofreció algunos resultados interesantes. Las intervenciones

superiores a doce semanas no dieron resultados mucho más intensos que aquellas que duraron entre tres y doce semanas, pero sí bastante más significativos que las intervenciones que duraron menos de tres semanas.

Por otro lado, se sabe que el manejo de dilemas morales puede ser adecuado en centros de enseñanza. De hecho, nos consta que son un buen recurso didáctico, pero en la prisión, con los niveles de hostilidad tan altos que existen a veces, y los reparos de muchos internos a participar en actividades grupales, esa técnica resultaba de complicada aplicación a pesar de su incuestionable valor metodológico. Así, se nos hacía necesario pensar en algo diferente, que sin embargo nos permitiera lograr beneficios similares en la etapa inicial de formación. Fue a la luz de estas consideraciones que optamos por ensayar con recurrir al cine, entendido como un instrumento pedagógico.

6. El cine como instrumento pedagógico integrador

Recapitulando, es claro que promover los valores y el desarrollo moral entre adultos recluidos en un Centro Penitenciario, plantea diversos y complejos desafíos. En nuestro caso particular, al proceder a diseñar nuestro Programa ya confiábamos en la posibilidad de consolidar esos procesos satisfactoriamente, porque nuestras experiencias con las actividades de ayuda voluntaria nos habían ido dando pistas de cuán importantes son los cambios que se pueden producir mediante las experiencias de formación-acción-reflexión. Pero nos faltaba concretar un método, una forma práctica de iniciar la promoción de los valores y de las habilidades para el razonamiento moral, que después pudiésemos complementar con las actividades de voluntariado o servicio.

Además, necesitábamos asegurarnos de no ir a provocar enfrentamientos personales, objetivo no baladí en un medio que se caracteriza en muchas ocasiones por un alto nivel de hostilidad e impermeabilidad al trabajo terapéutico. Aunque el desarrollo moral tenga un componente fundamentalmente educativo, se contaba a priori con que podían aparecer resistencias que era fundamental vencer fomentando un ambiente cooperativo. Queríamos aprovechar todo el potencial del trabajo del grupo, sin que las tensiones llegaran a entorpecer el debate sobre los valores y por tanto el esclarecimiento de los diferentes esquemas de comportamiento. Por eso dudamos del trabajo con dilemas, al menos planteados fuera de contexto y como sinónimo de discusión o confrontación. Más específicamente, necesitábamos un método que reuniese las siguientes características:

- ♣ **Accesible y clarificador.** Puesto que se trata de una población con unas necesidades muy particulares, y que requiere de contenidos hechos a la medida. En muchas ocasiones, las actividades en prisión encuentran dificultades porque los contenidos son diseñados para otro tipo de poblaciones, sin contar con la especificidad de la población penitenciaria. En el área de la ética o de los valores, muchos de los conceptos con los que se trabaja son considerablemente abstractos y por ello plantean serios desafíos. De allí la importancia de conocer los modelos teóricos y pedagógicos a los que hemos pasado revista antes, a fin de superar progresivamente las dificultades propias del medio.

- ♣ Divertido y novedoso. Parece una obviedad pero no lo es. Las personas con las que trabajamos en los Centros Penitenciarios muchas veces tienen problemas de atención o dificultades para concentrarse en una determinada tarea. Lo que nos obliga a diseñar actividades que consigan atraer y centrar el interés de los participantes. En las evaluaciones que hemos realizado hasta el momento, muchos de los participantes aluden a la novedad que para ellos ha supuesto acercarse de otra manera al mundo de la ética y de los valores: “ahora no veo las películas de la misma manera”.
- ♣ Grupalmente grato. Este es un punto esencial del que ya hemos hablado. Las actividades de grupo en los centros penitenciarios suelen levantar resistencias que a veces resultan difíciles de superar. De allí la necesidad de diseñar dinámicas o procedimientos que eviten las tensiones típicas, en parte para mantener la motivación y también para que el logro de un ambiente cooperativo y constructivo se convierta en una de las principales herramientas de persuasión de los miembros del grupo.
- ♣ Constructivo. El taller debe llevarse a cabo de tal manera que los participantes perciban o reconozcan el valor de los aprendizajes o reflexiones realizadas, que sientan que están aportando o construyendo, para que el resultado final no solo sea grato y novedoso sino también en cierta forma provechoso o normativamente “deseable”.

A la luz de estas necesidades, emplear el cine como instrumento educativo resulta claramente prometedor, aunque como es obvio mucho dependerá de una adecuada elección de las películas y de las dinámicas¹. Aprender a través del cine, facilita la comunicación interpersonal, contribuye a que la experiencia sea grata y positiva, y favorece el análisis de actitudes y conductas subjetivas desde un punto de vista externo. Trabajando sobre los personajes y sus esquemas de comportamiento, evitamos la personalización de los debates y contribuimos con un clima grupal distendido o cooperativo. En definitiva, lo que se pretende es desarrollar unas competencias específicas que permiten la adecuada construcción del juicio moral (López, 2006).

Los medios de comunicación tienen un gran poder persuasivo y una gran capacidad de transmisión simbólica. Valores y actitudes son el núcleo de esa transmisión simbólica en la que el cine tiene un papel fundamental. Esta influencia es consecuencia del poder que se le atribuye como medio de comunicación, y también de los contenidos que transmite a través de diversos mecanismos de identificación (Pereira, 2003). Una influencia siempre matizada por las diferentes situaciones y entornos sociales en los que se mueve el espectador. Por eso hemos considerado el cine como un potente medio para la transmisión de valores “positivos”, como la solidaridad, justicia, igualdad, respeto, etc.

¹ En una futura entrega, complementaria a la presente, nos referiremos en detalle a las opciones que hemos utilizado en este sentido.

El cine también ha demostrado ser muy útil para crear climas de convivencia, ya que aunque cada cual lo vea bajo su prisma de intereses, la visión en común de la película facilita que surjan vivencias comunes, permitiendo el diálogo, la negociación y la transacción. En palabras de Eric Rohmer, “*el cine es pedagogía a 24 imágenes por segundo*”. ¿Pero cuales son las claves de esa función pedagógica del cine? Pereira (2003) señala varias de esas claves:

- ♣ El cine recrea la realidad de la vida humana, a veces con especial intensidad.
- ♣ Es entretenido o al menos se diseña como norma general para entretener.
- ♣ La comunicación en el cine se produce a tres niveles: perceptivo, de lenguaje asociado y subconsciente. Desde como se coloca la cámara hasta cuando suena la música todo está pensado para provocar en nosotros reacciones y emociones.
- ♣ Es verosímil, un gran seductor, maestro de la persuasión, a veces manipulador, pero en un grado que el espectador acepta de buen grado
- ♣ Está diseñado para que el espectador “participe”, o se produzca cierta “transferencia” mediante la cual el espectador se “mete” en la película, en los personajes y en la historia.

En efecto, los mecanismos de identificación que obran en el espectador ante la pantalla de un cine son un elemento muy útil para la transmisión de valores. Con esos mecanismos de identificación el espectador de una película puede sentir en sí mismo las cualidades del protagonista o atribuirle al personaje sus propios defectos, sentimientos y expectativas (Gómez de Benito, 2006).

El cine es pedagogía no solo porque transmite cuestiones conceptuales sobre la vida misma, sino porque también puede contemplar contenidos procedimentales y actitudinales referidos al desarrollo moral y emocional. Según el recordado Informe de la UNESCO (1996, pp. 16-18), la educación debe orientarse a:

- ♣ Aprender a conocer (desarrollo de infraestructuras cognitivas).
- ♣ Aprender a hacer (desempeñando competencias generales más allá de lo cognitivo).
- ♣ Aprender a ser y a convivir, es decir una educación para el desarrollo de valores básicos que faciliten la convivencia (Alonso y Pereira, 2000).

Cabero (2003) subraya el hecho de que el cine influye sobre los valores yendo más allá de su potencia cognitiva y afectiva, siendo el propio contenido el que transmite. Por tanto si queremos intervenir en el desarrollo moral de las personas debemos desarrollar no solo estructuras cognitivas de contenido, sino también capacidades para reflexionar, valorar, comprender y asumir los valores interpersonales que fundamentan las relaciones sociales.

Se trata entonces de promover habilidades para comprender y analizar los personajes, sus acciones, sus motivaciones, sus límites y su coherencia con los hechos que les ocurren

en las películas. De la misma forma debemos facilitar que las personas lleven a cabo acciones coherentes con los valores desarrollados.

Al referirse a esa clase de capacidades, De la Torre, Pujol y Rajadell (2005, pp. 18-36) hablan de un “aprendizaje integrado”, al cual describen como...

... el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales que nos impactan, nos hacen pensar, sentir y actuar (2005, p. 35).

Según este concepto, entonces, el aprendizaje sería consecuencia de la cooperación global de todo el organismo, yendo más allá de los conocimientos, atañe a la experiencia, al proceso y a la condición compleja del ser humano. No es un acto individual, sino que es fruto de la interacción, ya que los aprendizajes varían en función del entorno, de la motivación intrínseca, y del propio contenido del aprendizaje. Se trata de un aprendizaje por tanto con componentes cognitivos pero también afectivos. De hecho, señalan De la Torre y sus colegas, los aspectos relacionales y las motivaciones son más importantes que los meramente instruccionales, pues la influencia aumenta con los lazos socio-afectivos y disminuye cuando las relaciones están signadas por la tensión o los conflictos. Los cambios se generan por el sentimiento y la actitud, más que por la imposición. Este aprendizaje tiene fundamentos neurobiológicos, pues el cambio que se produce con el mismo se cree relacionado con la actividad sináptica. El proceso de “sentipensar” se refiere a que el cerebro opera con sustancias o neurotransmisores relacionados con los estados de ánimo, y de muchos de los comportamientos, impulsos y aspiraciones. La cuestión que plantea por tanto es como generar las condiciones adecuadas para el cambio a través de palabras, imágenes o estímulos sensoriales. ¿Qué se puede hacer para facilitar el cambio, para que se dé ese aprendizaje integral? La respuesta está en proporcionar elementos de estimulación multisensorial, y experiencias que vayan más allá de los meros contenidos y que abarquen capacidades, actitudes, valores, hábitos y relaciones.

El cine se mostró entonces como el instrumento idóneo para el desarrollo de nuestro taller. Aun cuando, como bien advierte Pereira (2005), para aprovechar plenamente su potencial pedagógico o humanístico sea necesaria cierta capacitación previa, o cierto apoyo en cuanto a la comprensión del lenguaje visual. El cine nos permite abordar cuestiones complejas relativas a la condición ética de los acontecimientos de una manera subjetivamente significativa, pero evitando una excesiva personalización de los conflictos. El cine nos permite, además, llevar a cabo análisis orientados según el modelo de habilidades y subhabilidades del razonamiento sociomoral, descrito por Narváez, al cual, para nuestros efectos, hemos denominado “etianálisis”.

7. Reflexiones finales: hacia la ciudadanía prosocial

Finalmente, en cuanto a esta entrega, en la que por razones de espacio nos hemos restringido a las bases teóricas que orientan nuestro trabajo, nos referiremos a la noción de prosocialidad. Una noción en la que de por sí pueden converger muy diversos elementos teóricos o educativos, como los que hemos considerado en las secciones anteriores.

Ya hemos visto que el desarrollo moral tiene un componente cognitivo ineludible, y que una gran parte del mismo va a depender de la capacidad que tengamos de reconocer a los demás en sus acciones, de ponernos en su lugar y de asumir las razones que motivan las acciones de los demás. Con otras palabras, comprender que los humanos somos seres sociales y por tanto necesitamos de los demás. La asociación con otros individuos, el respeto por los intereses comunes y los principios que se derivan de esa relación asociativa constituyen motivaciones sociales y/o altruistas cuyo objeto final es el bienestar tanto de los individuos como de la comunidad (López, 2006).

Ese grupo de comportamientos desinteresados y cuyo fin último es el bienestar colectivo son los que configuran el concepto de la prosocialidad. Roche define esta noción como:

... aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos, o metas sociales objetivamente positivas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 1999, p. 19).

Más luces sobre el concepto de prosocialidad nos las aporta clasificación que hiciera Eisenberg, de las diferentes orientaciones o posturas apreciables al justificar el comportamiento de ayuda de las personas (Retuerto, 2002, p. 160). La misma comprende cinco categorías o niveles:

Nivel 1: Hedonista, autoenfocada. El individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo más que de otras cuestiones morales. Las razones para ayudar o no ayudar al otro incluyen la consideración del beneficio directo para uno mismo, futura reciprocidad e interés por otros a quienes el individuo necesita y/o aprecia (debido al lazo afectivo)

Nivel 2: A las necesidades de otros. El individuo muestra interés por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de otros aún cuando estas confluyen con las propias del sí mismo. Este interés es expresado en los términos más simples, a falta de clara evidencia de una toma de perspectiva autorreflexiva, expresiones verbales, de simpatía o referencia a afectos internalizados, tales como la culpa

Nivel 3: A la aprobación interpersonal estereotipada. Las imágenes estereotipadas de buenas o malas personas y conductas y/o consideraciones de aprobación y aceptación de otros son usadas en la justificación de conductas prosociales o no prosociales.

Nivel 4: Empática. Los juicios del individuo incluyen evidencia de una reacción simpática. Toma de perspectiva autorreflexiva, interés por la humanidad de otros y/o culpa de afecto positivo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. Aquí se observa un nivel transicional, cuya orientación puede calificarse como empática e internalizada. En esta última, las justificaciones para ayudar o no ayudar implican valores, normas, deberes o responsabilidades internalizadas, o referencia a la necesidad de proteger los derechos y dignidad de otras personas; estas ideas sin embargo, no son claramente manifestadas.

Nivel 5. Fuertemente Internalizada. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. También caracteriza a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el mantenimiento del autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo con los propios valores y normas aceptadas.

Por otra parte, existen varios modelos que explican el origen de la conducta prosocial (Martí, 2010). Algunos subrayan el papel de los aspectos normativos (p.ej., normas generales de responsabilidad, normas personales y específicas, el efecto del espectador o bystander). Otros subrayan la importancia de los factores emocionales (como las reacciones aversivas y las empáticas). Y otros más sugieren la existencia de una “orientación prosocial” en la que confluirían rasgos de la personalidad individual con factores motivacionales y ambientales entre otros. Pero escapa al alcance del presente texto pasar revista pormenorizada a estos modelos.

El Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, dirigido por el Profesor Robert Roche, es una institución a tomar en cuenta en este contexto, pues el mismo tiene varias décadas evaluando el desarrollo de conductas prosociales, especialmente en centros de enseñanza y con jóvenes. Entre otros, dicho Laboratorio ha identificado los siguientes beneficios de la acción prosocial (Roche, 1990):

- ♣ Producción de significado existencial. Esto es algo que se aprecia de forma casi inmediata. La realización de este tipo de actividades se convierte en una fuente de identidad y de autoafirmación.
- ♣ Favorece el diálogo entre sistemas opuestos y/o diversos. Los fines de estas acciones suelen ser compartidos aún por gente de muy diversa condición, lo cual estimula y facilita el diálogo y el intercambio positivo de ideas.
- ♣ Enriquece la conciencia sobre la diversidad y la dignidad de las personas. El trabajo con otros colectivos, o con otras realidades permite un acercamiento del individuo a la sociedad y por tanto alejar la visión egocéntrica de la realidad.
- ♣ Enriquece la iniciativa y la creatividad. El trabajo de grupo, la toma de decisiones, el respeto a las ideas de otros, y sobre todo la capacidad de generar respuestas creativas a los problemas y a las necesidades.

- ♣ Comunicación empática. Quienes desarrollan este tipo de acciones se acostumbran a escuchar al otro, a ser más empáticos, a respetar y entender las razones de los demás. El fin mismo de la acción prosocial es contribuir a un entendimiento que genere bienestar en ambas partes.
- ♣ Promueve la reciprocidad y los círculos de positividad. En muchas ocasiones quien lleva a cabo una de estas acciones acaba por ser también receptor de otras acciones prosociales. La acción prosocial se hace recíproca para el autor de la misma. El tejido social puede ir así aumentando su capacidad de respuesta a los problemas. En este y otros sentidos los comportamientos prosociales tienden a generar efectos multiplicadores.
- ♣ Inhibe la violencia. La acción prosocial amplía el repertorio de respuestas ante situaciones conflictivas, permitiendo el desarrollo de alternativas no agresivas. De hecho, según Roche (1990), en los jóvenes con desviaciones sociales los comportamientos violentos pueden estar relacionados con la falta de disponibilidad en su repertorio de comportamientos alternativos positivos.

En cuanto a este último beneficio, un estudio realizado por Crespi y Verhaege (citados por Juárez, 2007) en el ámbito escolar, llegó a una conclusión análoga, destacando que el comportamiento prosocial ofrece un potencial importante en materia de salud mental “ya sea para su cuidado y optimización, como *para extinguir y disminuir la violencia*, como así también proteger y promover sensiblemente las relaciones interpersonales” (p. 6, énfasis añadido).

Como se puede apreciar, entonces, desde el punto de vista penitenciario, resulta muy prometedor trabajar planteándose a la prosocialidad como brújula. De hecho, ya hace años que se desarrollan en casi todos los centros españoles actividades en las que los internos participan de forma supuestamente altruista. Es cierto que este tipo de actividades han ido surgiendo a veces de maneras poco estructuradas y que la participación está también mediatizada por la situación de reclusión y de búsqueda de medios para expresar la supuesta voluntad de cambio por parte del interno. Pero no es menos cierto que quienes las han dirigido y quienes han participado reconocen los múltiples efectos positivos que el comportamiento altruista puede tener en las personas que lo llevan a cabo. Cambios que se observan a todo nivel y que a futuro aspiramos documentar de modo más sistemática o riguroso.

De momento, en un plano anecdótico, podemos ilustrar nuestras experiencias en esta materia haciendo referencia a una de las actividades que por más tiempo se han venido llevando a cabo en El Dueso. Se trata del acompañamiento, por parte de nuestros internos, a enfermos de la Hospitalidad Nuestra Señora de Lourdes. Son ya veinte años de una actividad que no está exenta de desafíos, pues los voluntarios han de desplazarse fuera del país con una gran responsabilidad —el acompañamiento de los enfermos y su total disposición a los criterios de la Hospitalidad en cuanto a la ayuda y asistencia a los mismos—. En todos estos años, hemos visto cómo los internos se iban vinculando al colectivo hasta puntos que nunca habiéramos sospechado. Algunos, han seguido

participando como voluntarios muchos años después de abandonar la prisión. Otros estableciendo lazos de amistad con los enfermos o con otros voluntarios. Incluso existe algún caso de posterior convivencia entre el voluntario y el enfermo, en el que la amistad entre ambos hizo que el primero atendiese al segundo hasta su muerte, y logrando de esta peculiar manera, la integración total del voluntario en el medio social del que provenía el enfermo.

Por supuesto, en principio se podría decir que la motivación de la conducta de ayuda en este tipo de casos es egoísta. Ciertamente, lograr el permiso para salir de la prisión durante unos días ya de por sí supone una gran motivación para personas que a veces llevan años privadas de libertad; y sin duda hemos presenciado actitudes del tipo “Vale, voy porque eso me va a servir para salir de aquí”. Pero al volver de las actividades con los enfermos, las motivaciones cambian, los voluntarios descubren en su servicio satisfacciones inesperadas. Por otra parte, muchos de los internos tampoco comparten las creencias religiosas de quienes van a Lourdes, por ejemplo, pero eso no es óbice para que entiendan su servicio como una prestación de carácter altruista y humanitaria, ni tampoco impide que consigan establecer curiosas relaciones de entendimiento y amistad con el resto de los hospitalarios. Se trata, claro está, de beneficios o efectos a mediano o largo plazo, pero lo que es innegable es que las acciones prosociales ofrecen múltiples posibilidades de transformación tanto cognitiva y emocional, como grupal o social.

Por cierto, desde un punto de vista institucional, el proceso puede considerarse similar. Pues se inició de una forma algo casual, y durante bastante tiempo las actividades prosociales eran consideradas más que nada como un entretenimiento, como un activismo oportuno, en términos de la imagen social del interno y del centro penitenciario. Ha sido con el correr de los años, que la significación y potencial de estas actividades se ha ido revelando en toda su magnitud.

En fin, con todo lo aquí expuesto esperamos haber dejado claro que la promoción de actividades prosociales entre poblaciones adultas, y en particular con adultos bajo custodia penal, pueden y deben tener un papel fundamental en los procesos de evolución o maduración personal de los internos; deben representar un componente transversal y explícito de los programas de tratamiento; y deben contribuir a una formación integral humanizada que facilite el futuro retorno a la sociedad en condiciones plenas para el ejercicio de la ciudadanía responsable.

Referencias

- Alonso, M., y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*. No. 5. Segunda Época. Monográfico –Educación Social y Medios de Comunicación, pp. 127-147.

- Bautista, J. M. (2011). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI: Revista de educación*, 3, 2011. Recuperado el 12 de marzo de 2013 de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/605>
- Cabero, J. (2003). Making of. Educación en valores y cine. *Cuadernos de cine y educación*, 20. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/educvalorcine.pdf>
- Cantillo J., Domínguez A., Encina S., Muñoz A., Navarro F., y Salazar A., (2005). *Dilemas Morales: Un aprendizaje de valores morales mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
- Cogan J., & Derricott R. (1998). *Citizenship for the XXI Century. An International Perspective of Education*. London: Kogan Pages.
- Cortina A., y Conill J., (Eds.) (2001). *Educación en la ciudadanía*, Valencia: Institución Alfonso El Magnánimo.
- Cortina, A., Escamez, J., y Perez-Delgado, E. (1996). *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana
- Crick B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of the democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Recuperado el 17 de diciembre de 2012 de <http://www.teachingcitizenship.org.uk/resource/advisory-group-citizenship-report-crick-report>
- De la Torre S., Pujol, M.A., y Rajadell, N., (Coords.) (2005). *El Cine. Un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- Díaz O., y Elícegui M. (2001). *Desarrollo Moral en menores Infractores: Una aproximación empírica a partir de Kolberg*. Bilbao: Equipo Judicial de la Administración de Justicia del País Vasco.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis A. (2007). *El Aprendizaje de Valores y Actitudes. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Garrido, V., y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gibbs, J. (2010). Inmadurez moral y comportamiento antisocial. *Postconvencionales*, 2, pp. 21-56. Recuperado el 18 de marzo de 2013 de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/6133/5914.
- Gómez de Benito, J. L. (1996). Psicología, cine y educación. *Comunicar*. No. 7, pp. 129-134.
- Juarez, M. P., (2007). *Psicopedagogía en comunidad: Reflexiones y aportes sobre prosocialidad*. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional a Distancia de Río Cuarto. Recuperado el 26 de mayo de 2012 en http://prosocialidad.org/castellano/docs/035_PRO_SAL.pdf

- Kohlberg, L. (1981/2012). Las seis etapas del juicio moral. *Postconvencionales*, No. 5-6, pp. 113-117. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/6369/6131#.U7uhXPmSyqY
- Lind G. (2005). Educación de Competencia Moral y Democrática Por el Método de Discusión de Dilemas de Konstanz®. Página web. Recuperado el 10 de enero de 2013 de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-sp.htm>
- Maiztegui C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana; *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*. Vol. 5, No. 4, pp. 144-160.
- Lewis, P. (2010). The Emerging Comprehensive Moral Psychology of Darcia Narvaez. *Tradition and Discovery*, 37 (3), pp. 9-18.
- López F., (Coord.), (2006). *El bienestar personal y la prevención del malestar y la Violencia*. Madrid: Pirámide.
- Martí M., (2010). *Razonamiento Moral y Prosocialidad*. Madrid: CSS.
- Narváez D. (2003). Educación y Desarrollo Moral. *Republicana, Política y Sociedad*, N° 2, pp. 39-49.
- Pereira, C. (2003). El cine nuevo escenario de la educación. En Romañá, M. T. y Martínez, M. (Eds.). *Otros lenguajes de comunicación*, (pp. 101-105). Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- Pereira C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación*. Monográfico – Educación no-formal. No. 338, septiembre-diciembre, pp. 205-228.
- Pérez-Delgado, E., y García, R. (1991). *La psicología del Desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- O'Shea, A. K. (2003). Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de <http://www.oei.es/valores2/glosario.pdf>
- Redondo, S. (2001). *Psicología Penitenciaria Aplicada: Los programas de Rehabilitación en Europa*. en *El Tratamiento Penitenciario: Posibilidades de Intervención*; ATIP; Madrid: I Jornadas de la Asociación de Técnicos de IIPP.
- Rejas, S., (Coord.), (2011). *Intervención básica en Medio Abierto Programa para la Integración Social*. Dirección General de Coordinación Territorial y Medio Abierto, Subdirección General de Medio Abierto.
- Retuerto A. (2002). *Desarrollo del Razonamiento Moral; Razonamiento Moral Prosocial y Empatía en la Adolescencia*. Tesis de grado, sin publicar. Valencia: Universitat de Valencia.
- Roche, R. (1990). *Psicología y Educación de la Prosocialidad. Optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad ayuda, cooperación y solidaridad* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Roche R. (1991). Violencia y Prosocialidad: Un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación en los comportamientos prosociales. En *¿Qué miras?* (pp. 209-213). Valencia: Publicaciones de la Generalitat Valenciana.
- Roche, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de Valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada: Universidad de Granada.
- Tezanos J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tirado J. A. (2004). Ética y educación de Adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas. *Glosas Didácticas*. Nº 11, pp. 155-161.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París: Ediciones de la UNESCO.
- Zerpa, C., y Henríquez, G., y Ramírez J. J. (2006). Estimación del desarrollo moral en una muestra de personas beneficiarias de fórmulas alternativas al cumplimiento de pena en prisión del oriente de Venezuela. *Universitas Psychologica*. 5(2), pp. 285-293.