

## **Habilidades sociales para adultos de referencia que trabajan con menores con trastornos de comportamiento**

Dr. Manuel Segura Morales

Universidad de La Laguna. Tenerife

mansegura@teleline.es

### **Introducción**

En este trabajo hablamos de “habilidades sociales” en el sentido más sencillo y más profundo de la palabra, es decir, como conducta asertiva, alejada tanto de la pasividad que no actúa, como de la agresividad que no respeta los derechos o la dignidad de los demás. Es el sentido defendido por el profesor V.E. Caballo. Concretando todavía más, entendemos por asertividad aquella conducta que es eficaz y justa al mismo tiempo. Recordemos estas dos palabras claves: eficacia y justicia, porque a ellas deberá tender todo nuestro esfuerzo educativo. Si queremos que los menores con trastornos de comportamiento lleguen algún día a ser habitualmente eficaces y justos en sus relaciones con los demás, tendremos que empezar por serlo los adultos que les servimos de referencia. Y no es fácil, como todos sabemos por experiencia, porque en cualquier situación que exige de nosotros una respuesta, una actuación, siempre estamos tentados por la pasividad perezosa y cobarde de no hacer nada, o por la agresividad violenta y destructiva de hacer más de la cuenta, despreciando, insultando y hasta agrediendo físicamente al otro. Todos estamos tentados por los extremos, pero la única postura hábil socialmente es la asertividad. Si siempre fuéramos asertivos, es decir eficaces y justos, nuestras relaciones interpersonales serían verdaderamente humanas y los conflictos se resolverían con paciencia y serenidad, haciéndonos crecer (que para eso están los conflictos).

Para comprender mejor lo difícil que es este objetivo de la asertividad, tenemos que recordar que no es una *fórmula* fija, como las antiguas normas de urbanidad o como la gratitud estereotipada siguen inculcando a sus hijos cuando, al recibir éstos un regalito de alguien, la madre pregunta: “niño, ¿qué se dice? Y explicita siempre una respuesta fija, que es “gracias”. No, la asertividad no es una fórmula sino una *actitud*: unas veces se acercará más a la pasividad, cuando tratamos con personas de mucho respeto o muy sensibles; otras veces se acercará más a la agresividad, cuando tratamos con gente ruda que sólo entiende con amenazas e insultos. Pero en todo caso, la asertividad debe ser la conducta apropiada para conseguir lo que queremos y para conseguirlo sin faltar a la justicia. Eficacia y justicia. Recordemos esa meta final de nuestro trabajo educativo, que es llegar a ser eficaces y justos.

Con esas consideraciones hemos precisado la primera parte del título de nuestra ponencia, que menciona las habilidades sociales. En la segunda parte del título se dice que quienes necesitan esas habilidades sociales son los adultos de referencia. Pues bien, por “adultos de referencia” entendemos a todos aquellos que tienen algún trato y responsabilidad con los menores, es decir, no sólo los psicólogos, educadores y celadores, sino también todo el personal administrativo, el de cocina y de limpieza, quienes con cierta frecuencia se convierten en personas de referencia para el menor y esa referencia puede ser, y muchas veces lo es, más intensa y cercana que la de los mismos educadores.

Entendemos que la casa o el centro donde viven menores con trastornos de comportamiento, debe ser una *Comunidad de Aprendizaje*: más que cada educador, quien educa es la comunidad completa, unida entre sí por relaciones sanas, alegres y respetuosas. A su vez, esa comunidad educativa deberá estar vinculada críticamente, pero con firmeza, con todo su entorno, es decir con la sociedad entera, con la televisión, los libros, las revistas, la calle, como recuerda César Coll.

Como hemos dicho, conseguir esa asertividad que es eficacia y justicia, no es fácil. Ni para los menores, ni para los adultos que forman su entorno y que deberían ser los primeros modelos de asertividad. Para conseguir ser asertivos, la investigación educativa de los últimos veinte años nos dice que necesitamos, inexcusablemente, una formación que incluya tres factores o bloques básicos: primero, un entrenamiento *cognitivo* que es saber pensar; segundo, una seria *alfabetización emocional* que nos posibilite reconocer en nosotros y en otros las principales emociones y sentimientos y nos enseñe a utilizarlos para motivarnos y para perseverar en el trabajo, y además nos defienda de aquellas emociones que nos pueden cegar o desanimar; y tercero, esa formación esencial debe incluir también un desarrollo del juicio moral, una incorporación voluntaria de valores morales, que nos libere de la heteronomía irresponsable y nos acerque lo más posible a la autonomía y a la responsabilidad.

De esos tres bloques, el cognitivo, el emocional y el moral, vamos a hablar a continuación.

## **1. BLOQUE COGNITIVO**

### **1.1. Gardner.**

De las ocho inteligencias distintas que, según Howard Gardner, todos tenemos al menos en embrión, pero que no todos desarrollamos, las dos indispensables para relacionarnos bien, para una buena convivencia, son la intrapersonal y la interpersonal.

La *inteligencia intrapersonal* es definida por Gardner como la capacidad, basada en la genética y desarrollada después por la educación, de conocerse uno a sí mismo, controlarse y saber motivarse. Nada menos. Esta será la primera tarea de los adultos que quieran ser referencia para los menores: aprender a conocerse a sí mismos; aprender también a controlarse, sobre todo bajo el ataque de las emociones más fuertes, como la ira, el miedo y la tristeza depresiva; y por último, aprender a motivarse, incluso bajo el fuego cruzado de la desganancia y del cansancio. En esas tres habilidades, conocerse, controlarse y motivarse, consiste la inteligencia intrapersonal.

Pero la verdadera clave para convivir, para relacionarnos con otros, es la *inteligencia interpersonal*, definida por Gardner o la capacidad, heredada genéticamente y desarrollada después por la educación, de ponerse en el lugar del otro y así poder ayudarlo a conocerse, a controlarse y a motivarse. Coincide con la anterior, pero en lugar de estar orientada hacia uno mismo, hacia dentro, lo está hacia los demás, hacia fuera.

## **1.2. Habilidades cognitivas de resolución de conflictos**

Antes y después de Gardner, muchos otros autores se han esforzado en individualizar y formular aquellas habilidades cognitivas, necesarias para la resolución de conflictos, por ejemplo los pioneros Spivack y Shure, o posteriormente Cornelius y Faire, o el manual que usan Fisher y Ury en el Departamento de Negociación de Harvard. Entre nosotros, de los muchos que trabajan en el tema de resolución de conflictos, podríamos citar a Moraleda, Tórrego, Alzate, Jares o Vinyamata.

Entre todos esos autores, hay acuerdo, en la práctica, en señalar que las habilidades cognitivas necesarias para la resolución de conflictos, habilidades equivalentes a la inteligencia interpersonal de Gardner, son éstas:

1ª Ser capaz de diagnosticar bien el conflicto o problema que queremos solucionar. A esta habilidad se la suele llamar *pensamiento causal*, porque determina las causas o raíces de cualquier problema. Su requisito indispensable es la información y saber leer o interpretar esa información.

2ª Tener la creatividad necesaria para imaginar el mayor número posible de soluciones alternativas. Esta habilidad exige un esfuerzo especial por parte de los impulsivos y violentos, es decir, de aquellos que según don Antonio Machado usan la cabeza más para embestir que para pensar. Pero todos pueden y deben conseguir esta habilidad, llamada *pensamiento alternativo*, seguramente el pensamiento que hay que cultivar con más ahínco en los adolescentes y jóvenes con trastornos de comportamiento.

3ª Tener la clarividencia necesaria para prever las consecuencias de cualquier acción, antes de realizarla. Requiere madurez, conocimiento del corazón humano y reflexión opuesta a la impulsividad. Esta habilidad se llama *pensamiento consecuencial*.

4ª Ser capaces de poder ver y sentir las cosas como las ven y sienten otros, ser capaces de ponerse en el lugar del otro. A esta habilidad cognitiva, que puede llegar a convertirse en “empatía” cuando va acompañada de la apropiada carga emocional, se le llama *pensamiento de perspectiva*.

5ª Poseer la claridad mental necesaria para trazarse objetivos que sean interesantes, claros, difíciles pero no imposibles, y además haber desarrollado el sentido práctico necesario para determinar cuáles serán los mejores medios, los mejores caminos, para alcanzar esos objetivos. A esta habilidad cognitiva, que ya presupone que se han desarrollado las otras cuatro anteriores, se le llama *pensamiento medios – fin*, que no es, por tanto, otra cosa que determinar objetivos concretos y saber planificar las acciones necesarias para conseguirlos.

Estos cinco pensamientos no son innatos, pero se pueden adquirir con el debido entrenamiento y existen métodos divertidos y eficaces para realizar dicho entrenamiento, por ejemplo el “CORT” de De Bono, el TIPS de Platt y Duote y nuestros cursos “Relacionarnos bien” para niños, y “Ser persona y relacionarse” para adolescentes y jóvenes.

### **1.3. Métodos de resolución de conflictos**

Todos los adultos de referencia para los menores con trastornos de comportamiento, deben tener bien desarrollados esos cinco pensamientos y deben ser capaces de enseñarlos a los menores a su cargo, para que estos puedan resolver asertivamente, es decir con eficacia y justicia, sus problemas interpersonales y también para que sepan colaborar con sus educadores a la hora de buscar soluciones, cuando surja un conflicto colectivo.

De entre los muchos métodos ejemplares que existen para la resolución de conflictos, hay dos utilizados en el mundo anglosajón, que se merecen una recomendación especial. Uno es el método SOCS, desarrollado dentro del sistema penitenciario de Delaware, en Estados Unidos, y el segundo es el método llamado “Transformar el conflicto”, elaborado por las Universidades australianas sobre la base de una antiquísima tradición maorí. Unas palabras sobre cada uno de esos métodos.

El método SOCS, descrito por Ross y Fabiano, se utiliza en las prisiones de Delaware con notable éxito. Dos sesiones semanales, de una hora cada una; ocho internos o internas en cada grupo, con un psicólogo y una trabajadora social. Se

analiza un problema real, presentado por el psicólogo o propuesto por los mismos internos, una vez que van adquiriendo confianza y se atreven a hablar de sus problemas. Las letras SOCS son un acrónimo que marca el orden en el que hay que estudiar el caso propuesto. La S significa *situación*. Planteado el problema, entre todos tienen que definirlo y redefinirlo, a la luz que el psicólogo o el interesado vayan dando, al responder a las preguntas del grupo. Supongamos que el problema que planteó un interno fue “mi mujer, a la semana de ingresar yo en prisión para cumplir una condena de dos años, se ha ido a vivir con otro hombre, ¿qué puedo hacer yo?”. Los miembros del grupo dicen que está claro y es que la mujer no tiene vergüenza. Pero el psicólogo y la trabajadora social les van animando a que hagan preguntas al interesado, para saber bien cuál es la verdadera situación. Las preguntas, deberían ser, más o menos, éstas: ¿llevabais muchos años casados, o poco tiempo, tal vez semanas o días?, ¿tenéis algún hijo?, ¿tiene ella medios para vivir, o dependía enteramente de ti?, ¿habíais tenido peleas o discusiones antes?, ¿conocía ella antes a ese hombre con quien se ha ido, o lo conoció ahora?, etc.

Una vez definido bien el problema y se sepa cómo surgió, quién es el culpable, a quiénes afecta y qué gravedad tiene, se pasa a la letra siguiente, que es la O y significa *opciones* o soluciones alternativas posibles. Hay que tener en cuenta que no hay prisa para pasar de una letra a otra: a cada una se le dedican todas las sesiones que sean necesarias (¡en la cárcel hay tiempo!). Al pasar a la O, se proponen todas las alternativas que se ocurran a cada uno para solucionar el problema. Más y más, cuantas más mejor, aunque algunas parezcan raras o muy difíciles de realizar. A esto se dedica todo el tiempo necesario.

El siguiente paso, correspondiente a la letra C, consiste en prever y formular las *consecuencias* de cada una de las soluciones propuestas en el paso anterior. Consecuencias buenas y malas, inmediatas y a medio o largo plazo. Considerando despacio estas consecuencias, se elige una, o a lo más dos de las soluciones presentadas: aquellas que tengan mejores consecuencias.

Por último, para que no quede todo en un proceso un poco abstracto, se representa la solución o las dos soluciones elegidas. Es el paso correspondiente a la última S, que significa *simulación*. Esa representación, lo más viva y realista posible, tiene una doble finalidad: primero, que vean con sus ojos que la solución elegida es realizable, que se puede llevar a cabo sin gritos ni pelias; y segundo que aprendan a negociar, que es la finalidad última de todo este método SOCS, tan sencillo y tan práctico. Lo sorprendente es el resultado: el 82% de los reclusos que aprendieron este método de resolución de conflictos, no vuelve más a la cárcel. Un éxito increíble.

El método australiano “Transformar el conflicto”, presentado con claridad por Moore y Mc Donald en la obra del mismo nombre, hunde sus raíces en una antigua tradición maorí, en Nueva Zelanda. Cuando entre los maoríes surge un conflicto serio, por ejemplo un robo importante, un asesinato o pelea que termina en muerte, para evitar que las mutuas venganzas entre las familias afectadas se multipliquen sin fin, los dos grupos acuerdan reunirse un día señalado, cuando ya se han tranquilizado un poco los ánimos. Acude el mismo número de participantes por cada uno de los dos bandos: pueden ser familiares o amigos de las respectivas familias. Se nombra un moderador, elegido de mutuo acuerdo, por su edad y su autoridad personal, moderador que tiene el papel de verdadero mediador en la negociación. Las cosas se hacen con calma campesina y suelen ocupar un día entero. Primero se *define* bien el problema: si la muerte fue accidental, o resultado de una discusión imprevista, o planeada con tiempo, si hubo celos o insultos, si la víctima había agredido antes o robado a quien le mató, etc. Establecido el caso con la mayor objetividad y con el acuerdo de todos, se discuten las diversas *alternativas* de reparación que propongan uno y otro grupo, teniendo en cuenta la mayor o menor gravedad del caso. La reparación suele consistir en que el agresor se comprometa a pedir disculpas a la familia de la víctima y prometa alejarse de ellos por un tiempo, pero sobre todo se acuerda entre todos una *indemnización* económica, por ejemplo, una o dos cabezas de ganado ovino o vacuno. Cuando se ha llegado al acuerdo, todos los asistentes, incluido el moderador, *firman* un documento por el que se comprometen todos, y comprometen a sus respectivas familias, a no realizar ya ninguna venganza. El acto final del proceso es un buen *banquete*, costeado por las dos familias y en el que participan todos amistosamente.

Las Universidades australianas, basándose en esa tradición milenaria, proponen un modelo de solución de conflictos muy detallado y útil: se acuerda el número de participantes por cada grupo, se nombra un moderador respetado por todos, se define bien el problema, se buscan soluciones, se firma el acuerdo y se acaba con una comida o una merienda en común.

A esas dos propuestas que hemos mencionado, el SOCS y la australiana, podemos añadir los consejos de Ángel Regino Calvo y sus colaboradores de la Universidad de Murcia, para los casos de agresiones físicas y peleas entre niños y adolescentes, es decir para los conflictos violentos entre menores. Los consejos prácticos que este equipo de la Universidad de Murcia ofrece a los educadores en general, se pueden resumir así:

- El educador debe mantener siempre la calma.
- Nunca debe incrementar la tensión con reproches o gritos.

- Si para separar a los que pelean hay que sujetar a uno, sujetar siempre a la víctima y nunca al agresor.

- Tan pronto como sea posible, debe hablar al agresor de otros temas, para serenar su estado emocional.

- Después de la agresión y antes de determinar la sanción, hablar con la familia del agresor, si es posible y conveniente, y ver qué expectativas tienen sobre su hijo. Hay que procurar “hacer cómplices” nuestros a los padres, en la resolución del conflicto y en todo el proceso educativo.

- En cualquier momento en que aparezca el apoyo que sus compañeros pueden y suelen prestar al “matón” del grupo, hay que esforzarse por desactivarlo. Ese apoyo se manifiesta en forma de risas, aplausos o de cooperación directa. Hay que explicar al “matón” y a sus seguidores o “fans” que todo recurso a la agresión física (que no sea defensa personal) es un estadio premoral, prehumano, como veremos cuando hablemos de Kohlberg.

#### **1.4. La autoestima del educador**

A caballo entre el bloque cognitivo, que estamos tratando, y el emocional, que trataremos en seguida. Es indispensable mencionar el tema de la autoestima, que por una parte es base insustituible para que el educador se sienta firme ante la enorme responsabilidad de su tarea, y por otra es meta necesaria para el menor que está en fase de reconstrucción personal. La autoestima, mal entendida en los años 80, se prestó a posturas extravagantes y a conclusiones ridículas. Hoy, revisado y redefinido el concepto de autoestima, hay un acuerdo general en que tener autoestima no es considerarse superior a otros, ni atribuirse cualidades que no se tienen, sino “sentirse capaz de enfrentarse a los desafíos de la vida y saberse digno de ser amado”. Esta nueva definición es de Branden y con él coinciden los principales autores contemporáneos.

Estos autores, que en el fondo siguen la línea humanística de Rogers y de Berne y la psicología positiva de Seligman, coinciden al señalar, como causas principales de una baja autoestima (es decir, del miedo a enfrentarse con la vida y de sentirse indigno de ser amado) las siguientes: 1ª la autocrítica patológica, que suele desembocar en sentimientos de culpabilidad; 2ª el trazarse metas inalcanzables, imposibles, condenándose uno a sí mismo al fracaso permanente; y 3ª una autoevaluación distorsionada, que consiste en creerse peor o mejor de lo que en realidad se es.

En esos tres campos tendrá que trabajar seriamente el educador, para conseguir la propia autoestima y en esos tres mismos aspectos tendrá que ayudar al menor, para

que consiga una autoestima indispensable y correcta. Feldman y Mc Kay explican bien cómo realizar ese trabajo. Pero cualquiera que sea el método que se utilice, habrá que tener en cuenta que para conseguir, o mejorar, una sana autoestima, los caminos más directos serán que los adultos aprendan, y luego lo enseñen a los menores: 1) a llevar una vida íntegra, de acuerdo con los propios valores y convicciones morales y no en contra de ellas; 2) a no rendirse ante dificultades vencibles, que es precisamente la definición que Seligman da de pesimismo; 3) a saber mantener opiniones propias e independientes; y 4) a tener la “resiliencia” necesaria para superar los posibles traumas de una niñez desgraciada, marcada por la falta de afecto, por malos tratos o incluso por violaciones y humillaciones, como explica brillantemente Cyrulnik en sus libros.

### **1.5. Motivación**

Hemos mencionado hace un momento la motivación como parte esencial de la inteligencia llamada “intrapersonal” por Gardner. La motivación, como la autoestima, también está a caballo entre lo cognitivo y lo emocional. Para saber motivarse oportuna y eficazmente, hay que conocerse a sí mismo, pero al mismo tiempo hay que sentirse atraído afectivamente por la acción que queremos emprender (por ejemplo, estudiar), o por el resultado final de esa acción (aprobar el examen). Nicolai Hartmann, el gran filósofo de los valores, lo expresa con contundencia: “cuando algo es percibido como valor, se convierte en objetivo”

Desgraciadamente todavía no hay en Psicología una teoría generalmente aceptada, para explicar por qué nos movemos, cuáles son las palancas decisivas que nos impulsan a actuar. Pero de lo que ahora se sabe en Psicología y espigando los factores más generalmente aceptados de las diversas teorías sobre la Motivación (ver un resumen de esas teorías en el concienzudo trabajo de Reeve), podemos ya afirmar sin ninguna duda, que son factores determinantes para motivarnos los que vamos a enumerar a continuación, seleccionados de las distintas teorías propuestas:

1º. La teoría de *las expectativas y el valor*, tal vez la más clásica de las teorías sobre motivación, afirma que la “fuerza motivadora” que puede ejercer sobre nosotros cualquier actividad prevista, es el resultado de multiplicar las expectativas que tengamos de poder realizar algo por el valor que atribuimos a esa acción. Por ejemplo, un educador puede atribuir gran valor al hecho posible de cambiar a un menor difícil, pero si las expectativas que tiene de conseguirlo son bajas o nulas, el resultado final de esa ecuación será bajo o nulo. Por tanto, no estará motivado, no tendrá fuerza para actuar. El resultado alto, la motivación intensa, se consigue cuando se atribuye mucho

valor a lo que se quiere conseguir y al mismo tiempo se ve que las posibilidades de conseguirlo son bastante altas.

2º. La teoría de la *atribución* defiende que la motivación de cada uno para actuar dependerá de cómo interprete sus éxitos o fracasos anteriores, a qué factor atribuya el éxito o el fracaso. Todos tenemos alguna vez, o muchas, experiencias negativas y dolorosas, pero no todos estamos deprimidos. Lo estaremos si atribuimos ese fracaso doloroso a nuestra culpa, a nuestra incapacidad irremediable, y eso nos llevará a una profunda y permanente desmotivación para actuar, pues pensaremos que todo volverá a salir mal. Igualmente, si cuando algo resulta bien, atribuimos el éxito a la casualidad, a la suerte, tampoco estaremos motivados para intentar esa acción otra vez, pues no podemos estar seguros de que esa segunda vez también tendremos suerte. Estas ideas las expuso brillantemente Martin Seligman en su tratamiento de la “indefensión aprendida” y sus libros sobre el optimismo y sobre la Psicología positiva.

3º Csikszentmihalyi escribió un libro delicioso, llamado “Fluir, Flow” sobre cómo llegar a la motivación intrínseca, la que más facilita la acción, hasta hacerla gustosa y fluida. Llegar a esa motivación, en la que se disfruta trabajando y se llega a perder la noción del tiempo, se consigue por medio de *las metas u objetivos*. Las metas que nos proponamos deben ser: a) específicas (por ejemplo, un menor no debe decir “me portaré mejor en clase”, sino “ya no daré más patadas en el culo al que se sienta delante de mí en clase”; y un profesor no debe decir “será más responsable en preparar mis clases”, sino “dedicaré dos horas cada día a preparar mis clases”); b) difíciles: deben ser metas alcanzables, pero no tan fáciles que se conviertan en aburridas; c) desafiantes o interesantes, no por moda o por capricho mío, sino en sí mismas; cuanto más difíciles tienen que ser más interesantes, para no cansarnos en luchar por ellas.

Podríamos hablar de otras teorías sobre la motivación, por ejemplo la necesidad de pertenecer, de ser aceptado en un grupo. O también el ansia de poder, tan fuerte en algunos políticos y tan motivadora para ellos. Pero creo que las tres teorías expuestas nos dan ya mucha luz sobre la motivación y nos ofrecen un amplio campo de trabajo a todos, educadores y menores.

Creemos que no es necesario demostrar la importancia de las *emociones* para la motivación. Los motivos funcionan para mantener la vida y las emociones son un verdadero “informe de progreso” sobre cómo están siendo mantenidos esos motivos. Un buen ejemplo es la conducta sexual, fuertemente asociada a las emociones: el interés, la curiosidad, la alegría, facilitan la conducta sexual; mientras que el asco, el

enfado o la culpabilidad, la dificultan o la hacen imposible. Incluso una motivación tan esencial como es el hambre, la necesidad de comer, se puede anular por una tristeza muy profunda o por un enfado muy grande.

### **1.6. Pensamiento crítico**

Terminamos el bloque cognitivo, que es el más básico y también el más extenso, destacando la necesidad del pensamiento crítico, como una habilidad social necesaria para los educadores mismos y para poder transmitirlo a los menores, para que éstos sepan elegir un producto sin ser engañados por la propaganda; puedan decidir si deben creer o no algo que les cuentan; y puedan seleccionar el programa de televisión que sea el mejor, o el menos malo en ese momento.

Para conseguir ese pensamiento crítico, hay que diseñar un programa de entrenamiento que abarque los siguientes contenidos:

1º. Aprender a ver siempre las dos caras de la moneda. No sólo lo primero que se me ocurre o lo que me gusta, sino las razones que puede haber, tal vez fuertes, en contra de lo que yo pienso. Por ejemplo “se debe imponer una cuota del 50% entre hombres y mujeres en todos los cargos públicos”: ver las razones a favor de lo que yo pienso y ver también con imparcialidad las contrarias. Lo mismo con cualquier propuesta, como por ejemplo “debería castrarse a los violadores y pederastas”, o “todo el transporte público debería ser gratuito”, o “deberían prohibirse no sólo las armas atómicas, sino todas las armas”, o “los Bancos deberían entregar una parte de sus beneficios anuales, para el desarrollo de los países pobres”, o “el sueldo de un futbolista, por muy bueno que sea, no podrá sobrepasar nunca el sueldo del alcalde de esa ciudad, o el de un profesor universitario”, etc. etc.

2º Aprender a entender bien lo que dice su interlocutor, cuál es la postura que defiende y qué motivos tiene para defender eso. Por ejemplo, si dice que la principal función de la mujer es tener hijos, preguntarle si defiende que esa es la única función de la mujer en la sociedad actual, o sólo que es la más importante; y tratar de averiguar por qué dice eso, si es por machismo aprendido en su familia, o es porque ha tenido alguna experiencia negativa en que se ha sentido humillado por una chica que sabía más que él, o es porque está preocupado por la baja natalidad. Otro ejemplo, si unos amigos lo invitan a consumir cocaína, es muy útil saber si lo hacen porque quieren que tenga una experiencia agradable (aunque sea un paso peligroso hacia la adicción), o porque quieren tranquilizarse en no ser ellos los únicos que se drogan, o porque quieren engancharlo para luego ganar dinero vendiéndole droga.

3º Conocer las técnicas de la propaganda comercial, utilizadas también, a veces, en la propaganda política. Estas técnicas se pueden resumir así:

- *La técnica del rebaño*: ya Erich Fromm afirmó magistralmente, en su libro “El miedo a la libertad”, que el deseo más profundo de todos los seres humanos es el de relacionarse y, como consecuencia, el miedo más terrible que podemos padecer es a la soledad, a estar solos y separados. Verse totalmente solo es una experiencia tan demoledora que puede llevar al suicidio o a gravísimas enfermedades mentales. Necesitamos sentirnos junto a los demás, parte de un todo, no raros y separados. La propaganda comercial lo sabe y lo utiliza, no para aliviarnos el dolor de la soledad, sino para vendernos lo que no necesitamos.

Es el truco utilizado por el tendero que nos dice “este champú o este queso se está vendiendo mucho últimamente”; es el truco utilizado por la televisión cuando nos muestra a todos los jóvenes consumiendo la misma bebida en una fiesta; es el truco de las agencias de viajes cuando dan por supuesto que todo el mundo viaja en Semana Santa y en verano. Es el truco en el que se cimienta todo el negocio de la moda: tienes que comprar otros zapatos, otra corbata, otro bolso, otro traje, aunque tengas completamente nuevos los tuyos antiguos, porque éstos “ya no se llevan”. Hay grupos sociales donde es un verdadero pecado no tener el último teléfono móvil, el último ordenador, el último coche. O no haber leído el último libro. Es el truco que conocen bien las discotecas, donde no se puede hablar, pero todos se sienten juntos, arrebatados por una música frenética y por el alcohol y tal vez el sexo.

Desde luego, salirse del rebaño es difícil, requiere valor y personalidad y, en ocasiones, puede acarrear consecuencias o represalias muy duras. Pero todo esto deben saberlo los jóvenes, para que si deciden integrarse al rebaño, lo hagan conscientemente y con humor, no por inercia o por cobardía.

- *El truco de la transferencia*: es muy simple. Fue el psicólogo norteamericano Watson quien lo formuló, abriendo así el camino a toda la propaganda moderna. Consiste en unir algo bueno, deseable, indiscutible, a otra cosa que no es indiscutible y por tanto tampoco es deseable de momento. Un champú para el pelo aparece en la pantalla unido a una cascada de agua fresca, a flores, a una mujer muy bella. El turrón aparece unido a la reunión familiar por Navidad. Un desodorante, a un hombre varonil y atractivo. Una leche desnatada, a una figura estilizada. Una bebida espumosa a jóvenes alegres y llenos de vida. Una marca de cigarrillos se anunciaba como “genuino sabor americano” y otra, como el tabaco que fuman los fuertes y sanos vaqueros, rodeados de muchas vacas y espléndidos caballos.

La técnica se utiliza, hasta el hartazgo, uniendo niños pequeños y simpáticos o mujeres guapísimas, con el producto que se quiere vender. También se utilizan personas muy conocidas, del mundo del deporte, del espectáculo o de la canción, a

quienes se ve consumir con fruición, o con éxito social, la comida, el perfume o el coche que se anuncian. Esto puede alcanzar tal fuerza, que se ha llegado a contratar a jugadores de fútbol, no sólo por su valor deportivo, sino por el valor publicitario que su figura puede transferir a los productos que anuncie. Pero esto ya nos introduce en el siguiente truco, que es el del testimonio.

- *El testimonio*: esta técnica publicitaria no se contenta con unir, en la misma imagen, a un producto con un personaje famoso, sino que además ese personaje habla, alabando, al parecer con toda sinceridad, dicho producto. El valor de esa publicidad dependerá de la autoridad que los oyentes o televidentes otorguen a la persona que habla. Está claro que un anuncio sobre un régimen alimenticio o sobre un tratamiento capilar, tendrá más impacto sobre el público, si quien lo presenta no es un portavoz del fabricante, sino un médico. Y mucho más si es un médico famoso en esa especialidad y mucho más si es un premio Nobel.

Otras veces, la autoridad del que nos anuncia algo se basa en razones más sutiles. Por ejemplo, una persona famosa por presentar un programa de televisión, o por dirigir un concurso, o por participar en un serial, llega a hacerse “como de la familia” para mucha gente: si entonces nos anuncia un coche determinado, o viajes a Lanzarote, Mallorca o Varadero, muchos pensarán que los precios y las condiciones de esos coches o de esos viajes serán de toda confianza, porque lo asegura alguien de quien nos fiamos.

A los menores hay que enseñarles que, no sólo en temas de propaganda, sino en lo que leemos en los periódicos y en lo que nos dicen los políticos y en lo que intercambiamos con los amigos cada día, hay que distinguir siempre entre hechos y opiniones, entre realidad y apariencias, entre la verdad y lo inventado. Hay que explicarles, desde que son pequeños, que la verdad es a veces compleja y difícil de alcanzar, pero que no está hecha de lo que cada uno opina o quiere creer. Respetar a los otros, sí, siempre, sin excepciones; tragarnos sus opiniones como verdades, sin haberlas contrastado, nunca. Lo expresó con fuerza don Antonio Machado y habría que recordarlo a los adolescentes y jóvenes que siguen repitiendo “ésta es mi verdad y lo contrario es tu verdad, y no pasa nada”, pensando que eso significa respeto y tolerancia: “Tu verdad no, la verdad, y ven conmigo a buscarla; la tuya guárdatela”.

- *La presión indirecta*: por supuesto, todas las propagandas conllevan alguna forma de presión. Todas te incitan a comprar, todas te hacen ver lo maravilloso que será disfrutar de ese coche, de ese yogur cremoso o de esos chaquetones tan

elegantes. Usando de una de las tres técnicas expuestas más arriba, o cualquier otra que se pueda pensar, todos los anuncios están pensados para intentar convencernos.

Pero hay una técnica específica para presionarnos de modo apremiante, que consiste en poner límite temporal a una oferta. Ese vehículo tiene dos mil euros de descuento, pero sólo hasta fin de mes. Si al hacer por teléfono tu pedido de unos discos de música estás entre los cincuenta primeros, además de los discos recibirás una joya de regalo. Las rebajas sólo duran unas semanas y los primeros que acudan se llevarán lo mejor que haya. Hoy los televisores y las cámaras fotográficas cuestan la mitad, pero sólo están a la venta 150 cámaras y 60 televisores.

En resumen, los plazos se acaban y tienes el gravísimo peligro de perder tu oportunidad. Esta clase de propaganda llega a conseguir que hasta te sientas culpable de pereza, si no haces nada.

- *El humor*: el humor es un instrumento maravilloso para facilitar las relaciones interpersonales. Por eso, el humor en la propaganda nos parece atractivo, humano, inteligente. Pero lo que ahora queremos subrayar es que no nos debemos dejar engañar, ni siquiera por el humor.

Recordemos dos ejemplos de propaganda con humor, uno tomado de la televisión inglesa ITV, sobre el tabaco, y otro de la RAI italiana, sobre una pasta de dientes. Los dos anuncios merecieron premios internacionales.

El anuncio inglés mostraba a un aristócrata que salía de su mansión en el campo y se sentaba en un paisaje delicioso, junto a un estanque lleno de nenúfares. Tres chicos de unos doce años, con caras de gamberros, se acercaban a escondidas al estanque y echaban al agua un barquito con un motor sumamente ruidoso. El aristócrata, sobresaltado, sacaba de su bolsillo un mando a distancia y, al accionarlo, un pequeño submarino se levantaba del fondo del estanque y luego disparaba un misil que hacía pedazos el barquito de los niños, que huían despavoridos. Entonces se oía una voz en off, mientras el aristócrata sacaba una bolsa de tabaco y empezaba a cebar su pipa: “¡Muy bien hecho! No deje que nada perturbe el placer de fumar una pipa de...(aquí el nombre del tabaco)”.

En el anuncio italiano, una conocidísima y bellísima actriz de cine aparecía en primer plano, con una rosa en la mano y diciendo: “El me ha regalado esta rosa, que es preciosa, pero me hubiera gustado más una orquídea; no porque sea más bonita, sino porque es más cara”. Aquí se interrumpía un momento y decía: “¡Ay Dios mío! ¿He dicho algo inconveniente?” Y una voz masculina en off respondía: “No, con esa boca puedes decir lo que quieras”. Y la actriz concluía: “Ah, sí, boca Colgate” (o un dentífrico equivalente)

En ambos anuncios y en otros parecidos (aunque por desgracia no muchos) el humor juega un papel importantísimo. Refresca, hace sonreír, es inteligente y hace que el mensaje se recuerde mucho mejor y durante más tiempo. Pero, a pesar de todas esas maravillas, hay que tener sentido crítico y recordar que el valor de aquel tabaco o de ese dentífrico no depende del ingenio del anuncio, sino de lo que nos diga nuestra propia experiencia o la de personas amigas y de fiar.

## **2. BLOQUE EMOCIONAL**

Recordemos ahora nuestro planteamiento inicial. Las Habilidades Sociales que debe tener el adulto que trabaja con menores con problemas de comportamiento y que debe saber transmitir a estos menores, se resumen en la asertividad, es decir, en saber actuar siempre con eficacia y justicia. Ahora bien, para llegar a ser asertivos necesitamos desarrollar nuestras habilidades cognitivas, nuestra inteligencia emocional y nuestro sentido moral. Del primer campo, el de las habilidades cognitivas, acabamos de explicar cuáles son los seis sectores que deben trabajarse con constancia y con ilusión, en nosotros y en los menores.

Sobre la educación o alfabetización emocional, segundo bloque de nuestro trabajo diario, podemos resumir los objetivos principales que debemos buscar, según lo recordaba recientemente John D. Mayer, el iniciador, junto con Salovey, de la investigación sobre la inteligencia emocional, en la Universidad de New Hampshire. (En su trabajo y en el de Gardner, se inspiró Daniel Goleman para su famosísimo libro). Nos decía Mayer, el pasado mes de abril en el IV Congreso Internacional de Psicología Educativa, que los componentes de la Inteligencia Emocional son los siguientes:

1º. Saber identificar emociones en sí mismos y en otras personas y poder expresar las emociones que ellos mismos sienten en un momento determinado.

2º. Caer en la cuenta de que las emociones influyen en el pensamiento, ya que por una parte ayudan a formarse un juicio, con más rapidez y más perspicacia y, por otra, está claro que al cambiar el estado emocional, cambia la perspectiva del pensamiento: por ejemplo, no reaccionamos de igual modo ante una propuesta de negocios, cuando estamos cansados, cuando estamos enfadados o cuando estamos satisfechos después de una buena comida regada con un buen vino.

3º. Saber poner nombre a las distintas emociones (J. A. Marina y M<sup>a</sup> López Penas identifican hasta 243) y entender los sentimientos complejos.

4º. Estar abierto a los distintos sentimientos, sin miedo, y aprender a manejar esos sentimientos y emociones en sí mismos y en otros.

Decía Mayer que estos cuatro componentes se pueden medir por el test MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence test), y la buena noticia es que los cuatro se pueden enseñar y mejorar, por medio de los muchos programas de inteligencia emocional que se han ido publicando. Entre nosotros, podemos citar a Güell y Muñoz, a Bach y Darder y el método escrito por la profesora Arcas y por mí mismo, sencillo y útil, para educar a los adolescentes y jóvenes en este complejo mundo de las emociones.

### **3. BLOQUE MORAL**

“Si a un delincuente le enseñamos habilidades cognitivas y desarrollamos su inteligencia emocional, pero no lo abrimos a los valores morales, tendremos un delincuente hábil y emocionalmente inteligente”. Son palabras del profesor Robert Ross de la Universidad de Ottawa, en Canadá, uno de los mayores expertos mundiales en delincuencia juvenil.

Todos los educadores estarían de acuerdo con esa afirmación y son incontables los libros que están apareciendo en estos últimos años, y meses, sobre cómo educar de Valores. El mismo Gardner, tan interesado y especializado en la inteligencia, acaba de publicar un libro sobre moral, que se llama “Good Works”, porque reconoce que cuanto mayor sea la inteligencia, mayor es el daño que puede hacer, si la inteligencia la tiene una persona sin valores morales.

Sin entrar en profundas disquisiciones morales, en la línea de Max Scheler, Nicolai Hartmann o Aranguren, entendemos por moral “lo que está bien”, lo que se debe hacer; contrario a lo inmoral que es “lo que no está bien”, lo que no se debe hacer. Tampoco consideramos muy importante distinguir entre “Moral” y “Ética”, aunque aceptamos con gusto la propuesta de Aranguren, de hablar de Moral cuando nos referimos a la vida, a la práctica de lo que está bien, y hablar de Ética cuando nos referimos a la teoría moral.

Todos sabemos que a lo largo de la historia de Occidente, ha habido varios enfoques sobre los fundamentos de la moral, es decir, sobre qué o quién determina que una cosa está bien o es moral, y que otra está mal y es inmoral. El enfoque más tradicional fue durante muchos siglos el *religioso*, y continúa siéndolo para muchas personas, tanto cristianas como musulmanas o de otras religiones. Este enfoque religioso es claro y tajante. Dios ha revelado, por medio de sus profetas, de aquellas

personas que han tenido un acceso más íntimo y más prolongado a El, qué se debe hacer y qué se debe evitar. La Biblia afirma que las tablas con los mandamientos, que llevaba Moisés, al bajar del monte, las había escrito el mismo Dios con su mano. Mahoma, a su vez, afirmó que el ángel Gabriel le había revelado todo el contenido del Corán. Sobre esa fe, de que los mandamientos morales vienen del mismo Dios, los creyentes sinceros se esforzarán por cumplirlos. Este fundamento religioso de la moral inspiró incluso las costumbres sociales y las leyes de los cristianos, tanto católicos como protestantes, hasta el siglo XVIII. Y las sigue inspirando en los países del Islam.

Pero en el XVIII, con la Revolución Francesa y la Ilustración se crea en Europa y en América un ambiente hostil a las Iglesias y se exalta casi ilimitadamente la autoridad de la razón. Así se propone el segundo enfoque del fundamento de la moral, que es el enfoque *racionalista*. Algo será moral o será inmoral, no porque Dios y las Iglesias lo digan, sino porque la razón ilustrada de los hombres así lo ve. Este segundo enfoque tiene como comienzo filosófico el esfuerzo titánico de Kant y tiene como final, por ahora, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ateos y creyentes están obligados a seguir las mismas normas morales, normas que están expresadas en esa Declaración y en los preceptos jurídicos de todos los pueblos libres y democráticos.

El tercer enfoque posible de la moral, enfoque que no se contrapone a ninguno de los dos anteriores, pero que se vertebra a partir de la Psicología Educativa, es el enfoque *cognitivo – evolutivo*, propuesto por Piaget y Kohlberg. Este enfoque de Kohlberg, el gran maestro de la educación moral del siglo XX, nos parece muy clarificador y diáfano, y por tanto muy apropiado para el trabajo con adolescentes y jóvenes. Mucho más, si esos menores tienen ya serios problemas con sus valores morales.

Como todos recordarán, Kohlberg, siguiendo los pasos de Jean Piaget, concretó en seis los estadios o etapas del crecimiento moral. Nunca se pueden subir dos escalones de una vez, sino que hay que ascender uno por uno. Se puede bajar a estadios inferiores al que ya se ha alcanzado, y ese descenso puede ser temporal, por un enfado momentáneo o por una tristeza o amargura profundas, y puede ser definitivo. También es posible estar en un estadio en unos valores, por ejemplo en la responsabilidad respecto a los hijos, y en otro estadio en cuanto a otros valores, por ejemplo la sinceridad, el decir siempre la verdad. Pero hechas todas estas salvedades, que hacen un poco más complejo el modelo de Kohlberg, vamos a recordar brevemente sus líneas maestras, que son las que pueden y deben orientar nuestro trabajo educativo, con nosotros mismos y con los menores.

El primer estadio del crecimiento moral, según Kohlberg, es realmente una etapa premoral. El estadio se llama *Heteronomía*, y todos pasamos por él, ya que es el estadio de los primeros cinco o seis años de vida. El niño o la niña no tiene sentido de lo que está bien o está mal, no tiene conciencia moral, pero la va desarrollando poco a poco, impuesta desde fuera. Se la imponen los adultos, normalmente la madre y el padre, que no cesan de decirle: eso no se hace, eso no se dice, eso no se toca, con eso no se juega, a tu hermanito no se le pega, en el comedor no se juega a la pelota, ese cuchillo no se coge, no se meten los dedos en el enchufe... Moral impuesta desde fuera, moral heterónoma, pero que se va interiorizando poco a poco. Exige tener al niño controlado casi 24 horas al día, pero suele dar resultados positivos en poco tiempo. La técnica empleada es puramente conductista, de premios y alabanzas o amenazas y castigos. El problema grave de este estadio es que hay personas que se quedan en él toda la vida: hacen todo lo que les apetece, si no hay alguien que les pare los pies. Son los delincuentes, amoraes más que premorales. Y son los menores que teniendo ya más de seis o siete años, todavía no han madurado y no han pasado al segundo estadio. Son los menores que nos causan problemas continuos con su conducta.

Al segundo estadio lo llama Kohlberg *Individualismo*. Comienza normalmente a los cinco o seis años, cuando el niño descubre las reglas del juego. Antes de esa edad, el niño no entiende las reglas: le da a la pelota con la mano jugando al fútbol, jugando al escondite vuelve la cabeza para mirar, quiere tirar él siempre, cuando juega al parchís. Pero un día comprende que si no cumple las reglas, no lo dejan jugar. Y desde entonces las cumple e intenta que los demás las cumplan a rajatabla. Con las reglas del juego, descubre también la primera regla moral, la ley del tali3n, y comprende que es justo, que "est3a bien" hacer al otro lo que me hace a m3, tratarlo como 3l me trata. Si me invit3 a su cumplea3os, yo le invito al m3o, si me dio chicle, yo le doy cuando tenga, si 3l quiere ser mi amigo, yo soy su amigo. Si no, no. As3 de claro y as3 de simple. Es un estadio primitivo, pero ya es un estadio moral. Y aqu3 s3 que se quedan muchos adultos, que adem3s, como no han le3do a Kohlberg y no saben que quedan cuatro estadios m3s, se glor3an de haber llegado a este segundo: "a m3 el que me la hace me la paga", "a quien le hago un favor y no me lo agradece, no le vuelvo a hacer un favor en la vida", Es un estadio primitivo, pero en 3l ya no hay delincuencia, sino ego3smo y, a lo m3s, una moderada venganza (eso es la ley del tali3n, una ley de moderaci3n en la venganza, no una incitaci3n a ella)

El tercer estadio se llama *Expectativas interpersonales*. Si llega a su tiempo, coincide con la adolescencia, cuando surge con fuerza el deseo de agradar, de ser aceptado por el grupo. Ya no hago a los otros lo que ellos me hacen a mí, como en el estadio segundo, sino lo que ellos esperan de mí. El adolescente se vuelve huraño con sus padres, porque quiere ser aceptado por ellos como persona, como adulto (aunque todavía no lo sea), y no como un niño, y se hace cada vez más sociable y sumiso con su grupo, para ser aceptado por ellos como un igual, por su simpatía, por su buen aspecto, por su ropa, por su vocabulario, por sus “piercings” o por sus tatuajes. Muchos adultos mantienen este deseo de agradar y ser aceptados durante toda la vida, y son personas serviciales y agradables, pero vulnerables a la crítica, al olvido, al poco aprecio por parte de los otros.

El nombre del cuarto estadio es *Sistema social y conciencia* y es el momento de la autonomía, de la verdadera adultez moral. La persona que llega a este estadio (no se suele llegar antes de los 16 ó 18 años y a veces mucho más tarde) se hace responsable de todo aquello a lo cual se ha comprometido. Para él o ella, todo compromiso genera automáticamente una responsabilidad. Ese compromiso y esa responsabilidad se viven, sobre todo, respecto a la propia familia y al propio grupo, respecto al trabajo y a las creencias religiosas y políticas. En este estadio, dice Kohlberg, están el 85% de aquellas personas que han superado el tercer estadio y han llegado a la autonomía. El otro 15% se reparte entre el quinto y sexto estadios, a donde, por desgracia, son pocos los que llegan.

El quinto estadio, llamado *contrato social*, es el estadio de la apertura al mundo, de superar el círculo de la familia y del propio grupo, y de darse cuenta que todos los habitantes del planeta, por el sólo hecho de ser humanos, tienen unos derechos básicos. ¿Cuáles?, pues ante todo, derecho a la vida y a la libertad. Derecho a una vida humana, aunque sea modesta, pero nunca inhumana o subhumana: y derecho a ser libres, en su fe, sus opiniones, sus desplazamientos en busca de trabajo; libres al decidir formar una familia y tener unos hijos. Los que llegan a este altísimo estadio, ya no se limitan a luchar por su propia familia y por su grupo, sino que luchan, en la medida de sus posibilidades, por la vida y la libertad de todos. Por ejemplo, defendiendo la contribución del 0,7% de la renta de los países ricos a los pobres. Por ejemplo, defendiendo la ecología del planeta, para todos. Por ejemplo, enseñando a las generaciones jóvenes a ser más justas que las anteriores, a compartir más.

Por último, el sexto estadio, llamado *Principios éticos universales*, se puede resumir en la frase “todos somos iguales”, o como prefería Kohlberg, “todos somos hermanos”. Por supuesto, no simples frases, ni siquiera simples pensamientos o creencias abstractas, sino frases hechas vida y demostradas en la vida de cada día. Es llegar a la cima de la moral. Es vivir, no de acuerdo con la ley del talión, sino según la Regla de Oro que manda no hacer al otro lo que no quiero para mí, o no dejar de hacer por el otro lo que no quiero que dejen de hacer por mí. Es creer y vivir la igualdad y la dignidad de todos, la igual dignidad de todos. Es el estadio de Gandhi, de Martin Luther King, de Teresa de Calcuta; pero nos recuerda Kohlberg que no es un estadio de solos santos, sino que hay entre nosotros, en nuestra propia familia, personas que viven con esta altura moral y son capaces de compartir lo que tienen y de dar su vida por los demás, en un acto momentáneo heroico o en el amor generoso, lleno de paciencia, de cada día.

La aplicación de estos estadios a los adultos de referencia, puede resultar del máximo interés. Suponemos que ninguno de esos adultos, con alguna responsabilidad sobre los menores, estará en el estadio 1º: sería un delincuente con la responsabilidad de educar; no le importarían los menores, sólo el sueldo que gana; lo mismo sería duro con ellos que totalmente permisivo, ya que no le preocuparía la educación de esos menores; en casos extremos podría llegar a abusar de ellos sexualmente o a maltratarlos físicamente. Si el adulto estuviera en el 2º estadio, trataría bien a los menores que se portaran bien con él y trataría mal, o ignoraría, a los menores rebeldes o difíciles; tendría favoritos, ante el disgusto de los demás; y si algún menor le juega una mala pasada, haría lo posible por vengarse de él “legalmente” o por quitárselo de encima mediante un traslado. Si el adulto estuviera en el estadio 3º, procuraría agradar, tanto a los menores como a los superiores jerárquicos suyos; se mostraría amable con todos y desearía que sus esfuerzos fueran reconocidos; esperaría alabanzas por su sacrificio y se dolería mucho por cualquier crítica negativa; ya estaría cerca de ser un buen educador, pero todavía le faltaría madurez e independencia. Con lo dicho, queda claro que todo buen educador debería estar al menos en el 4º estadio, el de la responsabilidad ante el compromiso asumido, el estadio de la autonomía y de la adultez moral.

Si la aplicación la hacemos, no a los educadores, sino a los menores, resultará igualmente instructiva. Un menor que esté en el estadio 1º (¡seguramente tenemos muchos!) será rebelde, no razonará, acudirá a la violencia ante cualquier provocación, no sentirá reparo en molestar o hacer daño a otros si así consigue lo que quiere, sólo se detendrá ante un castigo que realmente le duela o ante la amenaza de ese castigo:

su final previsible, si no cambia de rumbo, será la delincuencia. Si un menor está en el 2º estadio, habrá dado un paso de gigante en su educación ya que el 2º es un estadio moral, aunque muy primitivo. Se portará bien con los que se porten bien con él, pero el que se la haga se la pagará; respetará a quienes no le molesten, aunque sean más pequeños y más débiles; cumplirá las reglas del juego y de la convivencia y exigirá con fuerza que los otros las cumplan; será todavía un egoísta, pero ya no será un delincuente. Si el menor alcanza el estadio 3º, luchará por ser aceptado, tratará de agradar a sus iguales: si forma parte de un grupo positivo, se conformará a ese estilo; si “cae” en un grupo negativo, podrá entrar en la droga o en la irresponsabilidad en estudios y trabajo, pero si asimiló bien el estadio anterior, el 2, no caerá en la delincuencia por influjo del grupo.

El método práctico que propone Kohlberg para ayudar a cualquiera, sea adulto, joven o adolescente, a crecer en el juicio moral, es el de la discusión de *dilemas morales*. Los dilemas, es decir las situaciones que nos obligan a tomar posiciones desde un punto de vista moral, están cada día en los telediarios, en los periódicos, en las películas, en la vida. ¿Se puede maltratar, sin llegar a torturar, a un prisionera, para obtener de él informaciones que pueden salvar muchas vidas? ¿Se puede copiar en los exámenes? ¿Se puede permitir que culpen y castiguen a otro por algo que hemos hecho nosotros? ¿Se puede sobornar a un equipo de fútbol para que nos deje ganar un partido que puede significar el ascenso de nuestro equipo a primera división? ¿Se puede ofrecer un sueldo mucho más bajo a inmigrantes sin papeles, ya que ellos no van a reclamar?

Estos dilemas y otros semejantes, se plantean en grupo. Cada uno da las razones que le mueven a tomar esa postura que eligió y se discuten esas razones. El impacto mayor que tienen estas discusiones sobre los menores es ver que hay otros, iguales a ellos en edad, en procedencia social, en situación económica, que piensan de un modo distinto. Esto les sacude, mucho más que todo lo que podamos decirles los asultos, situados, desde su punto de vista, en otra galaxia.

También es una buena técnica el planteamiento de problemas morales con frases inacabadas. Se entregan las frases, fotocopiadas o dictadas, al grupo, y se les pide que las completen, de forma anónima. Luego se discuten los resultados entre todos. Esas frases pueden ser como estas: “Subo en un taxi y en el asiento encuentro un sobre con una importante cantidad de dinero; yo...”. “Una amiga se desahoga conmigo, sobre un problema suyo íntimo, con la promesa mía de que guardaré el secreto más absoluto; pero el chico/la chica con quien salgo me ha visto hablar con esa amiga y me pregunta con mucha insistencia qué me dijo: yo...”. “Pago en una tienda modesta de mi barrio con un billete de 50 euros y me doy cuenta de que, al

darme la vuelta, me han dado 10 euros de más: yo...". " Un grupo de amigos y amigas están criticando a Gonzalo, un compañero un poco antipático, pero que siempre ha sido muy noble conmigo: yo...". "En una discoteca, una amiga me pide dinero prestado para comprar unas pastillas de "éxtasis": yo tengo dinero y lo que hago es..." Y muchas otras frases como estas. El tener que pronunciarse todos, el hacerlo de forma anónima y sobre todo la discusión general sobre cada caso, va abriendo a los menores al campo de los valores, un campo desconocido antes para muchos de ellos.

Cuando estos tres bloques, el cognitivo, el emocional y el moral se tratan adecuadamente en un programa educativo, el resultado espontáneo es la mejora radical de la convivencia, de las relaciones interpersonales, pues se habrá conseguido la *asertividad*, que es eficacia y justicia. Si sólo tratamos uno o dos de estos campos, y no los tres, el resultado puede ser alguna mejora, pero siempre insatisfactoria. Así lo enseña la teoría educativa actual y así lo demuestra la práctica: los programas que obtienen los resultados más profundos y más duraderos, son los que abarcan los tres bloques citados,

## CONCLUSIONES

De todo lo dicho en esta ponencia, podemos concluir, sin mucho temor a equivocarnos, lo siguiente:

1. El objetivo último de todo nuestro trabajo educativo no puede centrarse en la transmisión de contenidos, sino en aprender nosotros y enseñar después a las generaciones jóvenes, sobre todo a los que tienen trastornos de comportamiento, a relacionarse como personas, es decir, asertivamente, es decir con eficacia y justicia.
2. Para conseguir esa relación eficaz y justa, es imprescindible el aprendizaje de habilidades cognitivas, el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición voluntaria de valores morales: para conseguir esos tres objetivos, existen métodos y programas eficaces.
3. Ante la inhibición o pasotismo de algunos menores, nuestra respuesta educativa debe ser enseñarles Motivación y los valores necesarios para ella. Ante la agresividad de muchos menores, nuestra respuesta educativa debe ser enseñarles a buscar soluciones alternativas, a pensar consecuencialmente, a ponerse en el lugar del otro, y a tener siempre presentes los valores morales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN J.L.(1958 Y 1967) *Ética. Comunicación humana*.
- ALZATE R. (2003) *Resolución de conflictos*, en AA.VV. "Aprender del conflicto", Barcelona, Graó.
- BACH E. y DARDER P. (2002) *Sedúctete para seducir*, Barcelona, Planeta.
- BERNE E. (1964) *Games people play*, New Cork, Grove Press.
- BRANDEN N. (1997) *El poder de la autoestima*, Barcelona, Paidós
- CABALLO V.E. (1991) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI de España.
- CALVO A.R. (2004) *Comunicación en IV Congreso Internacional de Psicología Educativa*, Universidad de Almería.
- COLL C. (2004) *Comunicación en IV Congreso Internacional de Psicología Educativa*, Universidad de Almería.
- CORNELIUS H y FAIRE S. (1998) *Tú ganas/Yo gano*, Móstoles, Gaia.
- CSIKSZENTMIHALYI M.(1997) *Fluir, flow. Una psicología de la felicidad*, Barcelona, Kairós.
- CYRULNIK B. (2002) *Los patitos feos*, Barcelona, Gedisa
- CYRULNIK B. (2003) *El murmullo de los fantasmas*, Barcelona, Gedisa.
- DE BONO E. (1991) *Aprender a pensar*, Barcelona, Plaza y Janés
- FELDMAN J.R. (2000) *Autoestima, cómo desarrollarla*, Madrid, Narcea.
- FISHER R. y URY W. (2002) *Obtenga el sí*, Barcelona, Gestión 2000.
- FROMM E. (1981, 4ª) *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER H. (1995) *Inteligencias Múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER H. (2001) *La inteligencia reformulada*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER H. (2004) *Good Works*, New York, Basic Books
- GOLEMAN D. (1996) *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GÜELL M. y MUÑOZ J. (1999) *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*, Barcelona, Paidós.
- HARTMANN N. (1950) *Ética*.
- JARES J. (2001) *Educación y conflicto*, Madrid, Popular.
- KOHLBERG L. (1997) *La educación moral según Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- MACHADO A. (1994) *Poesías completas. Proverbios y cantares, LXXXV*, Madrid, Austral Espasa Calpe

- MARINA J.A. y LÓPEZ PENAS M. (1999) *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona, Anagrama
- MAYER J.D. (2004) *Conferencia sobre Inteligencia Emocional*, IV Congreso Internacional de Psicología Educativa, Universidad de Almería.
- McKAY M. (1991) *Autoestima. Evaluación y mejora*, Barcelona, Mtnes. Roca.
- MOORE D.B. y McDONALD J.M. (2000) *Transforming Conflict*, Victoria, Australia, Print Group.
- MORALEDA M. (1998) *Educación en la competencia social*, Madrid CCS.
- PLATT J.J. y DUOME M.J. (1981) *TIPS, Training in Interpersonal Problem solving Skills*, Philadelphia, Hahneemann.
- ROSS R.R. y FABIANO E. (1985) *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention*, Johnson City, Canadá, Institute of Social Sciences.
- SEGURA M. (2002) *Ser persona y relacionarse*, Madrid, Narcea.
- SEGURA M. y ARCAS M. (2003) *Educación las emociones y los sentimientos*, Madrid, Narcea.
- SEGURA M. y ARCAS M. (2004) *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*, Madrid, Narcea.
- SELIGMAN M. (1983) *Indefensión*, Madrid, Debate.
- SELIGMAN M. (1998) *Aprende optimismo*, Barcelona, Grijalbo.
- SELIGMAN M. (2003) *La auténtica felicidad*, Barcelona, Ediciones B.
- SPIVACK G. y SHURE M.B. (1974) *Social adjustment of young children*, San Francisco, Jossey Bass.
- TÓRREGO J.C. (2001) *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Madrid, Narcea.
- VINYAMATA E. (1999) *Manual de prevención y resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel.