
LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN MORAL Y CIUDADANA EN EL SIGLO XXI

Susana Frisancho¹

Resumen

Este artículo presenta una reflexión acerca de las necesidades y retos que tiene la educación ciudadana en el contexto actual. Partimos de la premisa de que la sociedad actual está desvinculada de la ética, privilegia los intereses económicos individuales, desalienta la autonomía de las personas, quiebra los lazos comunitarios, y no fomenta el ejercicio ni la reflexión ciudadana. En este difícil contexto, planteamos que la educación ciudadana requiere tener orientación moral, y debe ser transformadora y no funcional al sistema. Para ello, se necesita repensar la educación ciudadana desde un marco constructivista, hacerla más política y más crítica, enfatizar en los procesos de desarrollo cognitivo, pensamiento crítico y reflexión, y atravesarla de una perspectiva ética.

¹ Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)
Pontificia Universidad Católica del Perú

THE CHALLENGES FACING CIVIC AND MORAL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Abstract

This article reflects on the needs and challenges of citizenship education in our current society. We start from the premise that today's society has lost its connection with ethics, privileges individual economic interests, discourages people's autonomy, breaks community ties, and does not encourage citizenship practices or reflection. In this difficult context, we propose that citizenship education requires moral orientation, and must be transformative rather than functional to the system. To achieve this goal, it is necessary to rethink citizenship education from a constructivist framework, making it more political and more critical, emphasizing the processes of cognitive development, critical thinking and reflection, and adopting an ethical perspective.

La educación moral y ciudadana en el contexto actual: algunas características contra las que hay luchar

El contexto actual es difícil para cualquier intento de educación moral y ciudadana, porque los sentidos comunes son contrarios a lo que estas disciplinas plantean e intentan alcanzar. Esto pone enormes retos a cualquier profesor, ya que además de los que le plantea la disciplina en sí misma, debe enfrentar los que le añade el momento social particular por el que atravesamos.

El historiador inglés Eric Hobsbawn señalaba que, entre las grandes transformaciones ocurridas durante el siglo XX, la más perturbadora es la llamada "tercera transformación", que trajo la desintegración de las pautas que regían las relaciones sociales y, como consecuencia, la ruptura de los vínculos entre las distintas generaciones. Hobsbawn, en su libro *Historia del siglo XX* (1995), plantea que esto sería especialmente evidente en los países capitalistas, en los que

priman valores individualistas y personas altamente egocéntricas, desconectadas entre sí, y que persiguen tan sólo o principalmente su propia gratificación y placer. Bauman (2003) se refiere a la sociedad de consumo en la modernidad líquida, una época en la que lo que cuenta es sobre todo el disfrute personal y la acumulación, en la que los vínculos humanos son pasajeros y precarios, hay olvido o negación del pasado e irresponsabilidad por las consecuencias del futuro, se sacraliza la gratificación inmediata, se le rinde culto al individuo y lo privado, y las relaciones sociales parecen haberse desintegrado hasta el punto en que las persona no se responsabilizan ya por los demás sino solamente por sí mismas.

En efecto, la racionalidad del mercado parece haber entrado a todas las esferas de interacción humana, y haber convertido todo en mercancía (Sandel, 2012). Muchos autores han hecho énfasis en la orientación hacia el consumo que trae la época posmoderna, el voraz apetito por tener, por poseer no solamente objetos materiales sino también símbolos, experiencias y sensaciones. Žižek (1999) denomina a esto el *imperativo a disfrutar*, el fuerte llamado a hacer no lo que constituye nuestro deber moral sino aquello que se desea y que es posible hacer en el mundo actual. Esto es así a pesar de que la brecha social entre quienes pueden consumir y quienes no, es decir, entre aquellos que tienen opciones y aquellos que no, es cada vez mayor (Bauman, 2011).

Kasser, Cohn, Kanner y Ryan, en su artículo *Some Costs of American Corporate Capitalism: A Psychological Exploration of Value and Goal Conflicts* (2007), sostienen que el capitalismo corporativo norteamericano (CCN) es un sistema de creencias, relaciones sociales e instituciones que fomentan, regulan y dirigen la motivación humana. El CCN fomenta valores y prácticas institucionales funcionales a sus metas, y desalienta o suprime aquellas que no lo son. Los valores promovidos por el CCN están asociados con tomar mayores recursos para uno mismo y dejar menos para otras personas, otras especies, y para las generaciones

futuras. Se produce así una personalidad marcadamente narcisista, personas centradas en sí mismas, en su cuerpo y en sus propias gratificaciones y placeres, altamente individualistas, desvinculadas de lo colectivo y lo público, sin lazos comunitarios, desinteresadas de los temas trascendentes y en las que predomina una razón instrumental que mide el éxito exclusivamente en términos de eficiencia y de valor económico (Sandel, 2012; Martin, 2006; Taylor, 1991). En esta línea, diversos autores han señalado las características narcisistas del mundo en el que vivimos, especialmente en sociedades capitalistas como los Estados Unidos (Vatter, Moritz y Roepke, 2018; Campbell, Miller y Buffardi, 2010; Twenge y Campbell, 2009; Twenge, Konrath, Foster, Campbell y Bushman, 2008). Twenge y Campbell (2009) y Twenge, Konrath, Foster, Campbell y Bushman, (2008), muestran el incremento de la personalidad narcisista en los Estados Unidos durante los años 1982-2006, tal como se aprecia en esta figura:

Figura 1.- Incremento del narcisismo durante los años 1982-2006



Figura tomada de: Twenge, J. y Campbell, K. (2009). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. New York: Simon and Schuster (p. 31).

Demandas de la educación ciudadana hoy

La educación es el espacio de desarrollo humano más importante (Bruner, 1983, 1996). A través de ella las personas construyen su conocimiento y su conciencia del mundo, desarrollan sus más altas capacidades, tanto cognitivas como afectivas, y construyen su identidad. Es también a través de la educación que las personas desarrollan sus proyectos de vida, y que pueden articular su individualidad con las metas y proyectos públicos y colectivos, y construir una sociedad cada vez más justa y democrática. Siguiendo a Sen (2009), Kymlicka (2000) y Nussbaum (2010), se debe recordar que la democracia no es solamente

un sistema político sino también una forma de vida que se apoya en una batalla interna y psicológica, ya que la naturaleza de las sociedades depende no solo de sus instituciones sino, además, y quizá, sobre todo, de los comportamientos y cualidades de las personas, sus sentimientos y actitudes como ciudadanos, y los modos en que se relacionan e interactúan socialmente unos con otros. Desde este punto de vista, la democracia fundamentalmente es una cultura y un modo de vida que se refleja en la cotidianidad.

Podemos entender la ciudadanía como una condición por la cual las personas son sujetos de derechos y responsabilidades, los que apuntan a garantizar el bienestar tanto de los individuos como de la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana está orientada a desarrollar personas que puedan y sepan participar de la vida social, que comprendan los problemas sociales locales y globales y las diferentes soluciones que los individuos proponen para ellos, y que sean capaces de cooperar con los demás. Así, la educación ciudadana se ocupa, principalmente, de los valores públicos de una sociedad; siguiendo a Cortina (1986), puede decirse que la educación ciudadana es una educación de mínimos, a diferencia de la educación moral que es, además, una educación de máximos que incluye también temas tales como el sentido de la vida, el desarrollo de su conciencia ética o el significado de la felicidad (Halstead y Pike, 2006; Davies, Gorard y McGuinn, 2005).

Para construir auténtica ciudadanía democrática, es necesario entender que la ética y la moral son centrales para el ejercicio ciudadano y para la educación en ciudadanía, pues esta última necesariamente requiere del desarrollo moral para tener direccionalidad, tal como han argumentado diferentes autores (Halstead y Pike, 2006; Berkowitz, 2000). Una ciudadanía desprovista de *telos* ético corre el riesgo de convertirse en un puro activismo carente de fundamento.

Christine Korsgaard (1996) plantea que es el carácter reflexivo de la conciencia humana lo que nos trae el problema de la normatividad. A diferencia de otros animales, nosotros podemos fijar nuestra atención en nosotros mismos, y hacernos conscientes de nuestras intenciones, deseos, creencias, y actitudes, y de cómo estas han sido construidas. Pero no es la conciencia sola la que hace esto. Se involucra otro aspecto de la conciencia reflexiva, que es la libertad. Korsgaard (1996, p. 93) lo dice de este modo:

[Reflexivity] sets us a problem no other animal has. It is the problem of the normative. For our capacity to turn our attention on to our own mental activities is also a capacity to distance ourselves from them, and to call them into question. I perceive, and I find myself with a powerful impulse to believe. But I back up and bring that impulse into view and then I have a certain distance. Now the impulse doesn't dominate me and now I have a problem. Shall I believe? Is this perception really a reason to believe? I desire and I find myself with a powerful impulse to act. But I back up and bring that impulse into view and then I have a certain distance. Now the impulse doesn't dominate me and now I have a problem. Shall I act? Is this desire really a reason to act? The reflective mind cannot settle for perception and desire, not just as such. It needs a reason. Otherwise, at least as long as it reflects, it cannot commit itself or go forward.

El punto que levanta Korsgaard es el argumento kantiano constructivista de la autonomía y el auto-gobierno, la idea de que las fuentes de la normatividad se encuentran en la propia voluntad del agente. Las obligaciones morales son auto-impuestas, planteadas para sí mismo por el propio agente; nunca vienen de fuera. En esta línea, es importante recordar que no existen dos desarrollos distintos y separados, uno cognitivo y uno afectivo, sino que todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos (Piaget, 2005/1954), lo que significa que la educación moral y ciudadana no puede centrarse solo en la educación emocional y necesita recuperar la razón para los procesos formativos (Nucci, 2016). Procesos emotivos como la empatía, siendo importantes para las interacciones

humanas, han sido muchas veces sobredimensionados; de hecho, la empatía puede sesgar la evaluación de situaciones y llevarnos a tomar decisiones incorrectas (Bloom, 2016).

Se tiene suficiente evidencia (Frisancho y Delgado, 2014, 2017b; Turiel 2012; Waynrib, 2006; Helwig, 2006; Nucci y Turiel, 2000) de que los seres humanos son agentes cuya capacidad de razonar está presente en todas las culturas, pues las personas siempre analizan su vida social, diferencian el dominio moral de los valores personales y las convenciones y hacen juicios a partir de principios morales que toman en cuenta sus diferentes intereses, metas y valores. Estos procesos aparecen en las interacciones diarias, por ejemplo, cuando las personas confrontan dilemas o conflictos morales. Por supuesto, estos procesos también ocurren en las escuelas, las que son un contexto clave de socialización moral y ciudadana porque, como sabemos, la educación puede promover ciudadanía, acciones cívicas, principios éticos y discernimiento moral (Campbell, Levinson, y Hess 2012; Campbell 2008a, 2008b; Youniss, McLellan y Yates 1997), o, todo lo contrario.

Dos modelos que convergen para la educación ciudadana

Lamentablemente, por razones históricas, económicas, políticas y sociales diversas y complejas, y debido además al particular momento socio cultural, político e histórico que vivimos, la tarea formativa fundamental de la escuela tiene vacíos y fracturas que le impiden cumplir sus metas a cabalidad.

En este contexto, y desde una perspectiva de desarrollo cognitivo, proponemos recuperar dos enfoques generales que resultan fundamentales para ubicar en ellos la educación moral y ciudadana: por un lado, la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner y por el otro, el constructivismo piagetiano. El Modelo Bio-

ecológico del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner 1977, 2001, 2005; Bronfenbrenner y Morris 2006), define el desarrollo como un fenómeno de continuidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto como individuos como a nivel de grupos. Así, el desarrollo humano consta de cambios constantes en las interacciones de la persona y su contexto inmediato, y existen relaciones importantes entre los contextos en los que las personas interactúan. Estas relaciones no son aditivas sino multiplicativas. Por otro lado, el constructivismo plantea, de modo general, que el conocimiento del mundo no viene dado como algo terminado y definitivo, sino que se constituye por la interacción del individuo con el mundo (Becker, 2001; Piaget, 1971, 1977). Los procesos sociales y el contexto cultural particular de los diferentes grupos humanos tienen gran importancia en la evolución del pensamiento y los afectos de las personas, pero no actúan de forma independiente a los factores de índole biológica y de carácter más universal que compartimos todos los seres humanos. Esto significa que el modelo constructivista tiene vigencia y explica la construcción de conocimientos aun en contextos culturalmente muy distintos del occidental (Villalba y Frisancho, 2018; Frisancho y Delgado 2017a, 2017b, 2018; Mishra, 2014; Carretero, 1981).

La educación moral y ciudadana desde el enfoque evolutivo constructivista, y en un marco ecológico, implica dejar de lado modelos tradicionales de educación, que se orientan a la inculcación de doctrinas y valores específicos y están alejados de propuestas que enfatizan el discernimiento, el pensamiento crítico y la razón. Se trata incluso de redefinir el rol docente, que debe transformarse desde ser un observador pasivo a tomar el papel de un líder moral y democrático (Alt y Reingold, 2012).

La mirada constructivista de la educación moral y ciudadana deriva fundamentalmente de los trabajos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, y otorgan a la moral un componente cognitivo esencial. Jean Piaget (1932) recuperó para la

moral el componente racional, asumiendo una aproximación evolutiva al desarrollo moral, que se logra por un proceso de interacción entre individuo y medio. Para esta construcción no bastan simples ejercicios ni mucho menos el refuerzo externo en forma de premios o castigos, sino que es necesario ejercitar los esquemas operatorios de las personas.

Siguiendo a Piaget, la teoría de Kohlberg asume también un planteamiento evolutivo y señala que los momentos de desarrollo del juicio moral por el que atraviesan las personas implican diferencias cualitativas en sus modos de pensar sobre lo correcto e incorrecto o lo justo o injusto de sus experiencias, es decir, diferencias en el desarrollo cognitivo. Lawrence Kohlberg plantea que las personas van cambiando sus ideas acerca de cuestiones sociales y morales a medida que su capacidad de pensamiento va madurando desde lo más concreto hasta lo más abstracto, lo que hace que la noción de lo que es justo o injusto cambie. Para Kohlberg, el razonamiento moral es un ejercicio de reflexión que nos permite pensar sobre nuestros valores, organizarlos jerárquicamente, y tomar decisiones morales. Este componente cognitivo es, en la perspectiva de Kohlberg, el fundamental en el desarrollo ético - moral de las personas.

Por lo tanto, desde la perspectiva constructivista la educación ciudadana y moral no puede ser impuesta por el docente u otro agente externo, sino que deben ser los propios estudiantes quienes, de manera activa, desarrollen cognitivamente todas sus potencialidades, construyan su conocimiento social y moral, y lleguen a la noción de respeto mutuo, base de la moral de cooperación (Piaget, 1984/1932). Esto es particularmente relevante de recordar en un contexto como el actual, en el que las condiciones políticas y socioculturales no son favorables al discernimiento crítico y la reflexión ciudadana autónoma.

Desarrollo cognitivo del ciudadano

La característica principal de los modelos piagetano y kohlbergiano y de los que de ellos se derivan está en el énfasis puesto en el desarrollo de las estructuras del razonamiento que ostensiblemente subyacen a la elección de acciones por parte del sujeto. Si bien estas estructuras cognitivas no son suficientes para explicar el desarrollo moral y ciudadano de una persona, sí son una condición necesaria para este. Dentro de la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner estos procesos de desarrollo individual corresponden al microsistema, pues constituyen las estructuras básicas con las cuales los seres humanos interpretan el mundo, lo resignifican, y establecen relaciones inmediatas persona a persona. Hay que recordar que Bronfenbrenner llama a los sistemas psicológicos, biológicos y sociales sistemas abiertos, lo cual señala que su existencia depende de la interacción y que están siempre sujetos a cambios en función de esta.

Para propósitos de este artículo, y a fin de ilustrar aquello que consideramos debe trabajarse para la formación ciudadana, hemos seleccionado tres procesos que son muy relevantes y que deberían integrarse en cualquier propuesta formativa, ya que constituyen la base sobre la cual el ejercicio ciudadano se apoya. Estos procesos son: a) la capacidad para pensar en sistemas, b) el pensamiento crítico, y c) la toma de conciencia sobre el propio self y el desarrollo de un self moral.

a) La capacidad de pensar en sistemas

Aunque usualmente se piensa en la noción de equilibrio desde su lado biológico, este tiene también una dimensión cognitiva. La reversibilidad, producto del equilibrio entre asimilación y acomodación, significa para el sujeto la posibilidad de recorrer cognitivamente la realidad en todas las direcciones posibles, captando las relaciones que existen entre esos recorridos. Supone, por lo

tanto, la capacidad de establecer compensaciones entre transformaciones opuestas, lo que a su vez permite también un pensamiento flexible y dialéctico.

Recordemos que al final de la etapa de las operaciones concretas el niño dispone de dos sistemas operatorios diferenciados pero desarticulados entre sí: el de clasificación y el de relaciones u ordenamientos (Piaget, 1967). Así, con estos dos sistemas la operación multiplicativa es la herramienta más compleja que tienen los niños para interactuar y organizar su medio. Sin embargo, cuando los fenómenos se tornan más complejos y demandan varios niveles de organización, la operación multiplicativa ya no resulta suficiente. Se requiere entonces integrar las estructuras operatorias concretas en un solo sistema con doble reversibilidad, de modo que se alcance un equilibrio más estable y dinámico (Piaget, 1978).

Piaget (2008) presenta las principales características de los cambios cognitivos que ocurren durante el período de los 12-15 años, y las conecta con los problemas que aparecen en conexión con el período que va de los 15 a los 20 años. Hace hincapié en que, desde un punto de vista social, el desarrollo cognitivo de este período es una conquista importante que transforma la naturaleza de las discusiones que pueden llevarse a cabo y permite a la persona, en una conversación o debate, adoptar el punto de vista del adversario (sin necesariamente creer en él o aceptar sus ideas) para derivar sus consecuencias lógicas, lo que permite analizar dicho punto de vista, y valorarlo, con mucho mayor rigor. La capacidad de pensar en hipótesis permite a la persona analizar problemáticas que van mucho más allá de su experiencia inmediata, construir teorías, y entender y participar de las ideologías de los adultos. En términos afectivos, esta capacidad va frecuentemente acompañada de un deseo por construir un mundo mejor. La capacidad de pensamiento combinatorio, por su parte, permite enumerar todos los grupos que son posible formar dados ciertos elementos y condiciones en un

problema, y es un procedimiento regulador avanzado que permite controlar potenciales errores de repetición o de omisión de dichos grupos posibles, de modo que se facilita su verificación.

Como puede verse, el pensamiento formal es fundamental para analizar, comprender y solucionar problemas complejos que implican la acción de sistemas diversos que interactúan, a la vez, en un mismo problema, así como para el desarrollo de juicios sobre la realidad más elaborados y críticos. Estas capacidades permiten a las personas entender el mundo como un sistema en el que actúan, a la vez, diferentes agentes y procesos. Un pensamiento sistémico permite también entender que las persona no solamente responden a su contexto o se ven influidas por él, sino que pueden igualmente influir en los contextos en un proceso que Bandura (1997) llama determinismo recíproco. Siempre hay influencias mutuas entre las características de la persona y las peculiaridades de su entorno, no se pueden definir las unas sin hacer referencia a las otras (Bronfenbrenner, 1997, 2001).

b) El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un proceso reflexivo y auto-correctivo a partir del cual se monitorea la rigurosidad del propio pensamiento y se evalúan los propios procesos de argumentación y de toma de decisiones sobre qué creer o hacer. Se trata de un proceso cognitivo auto-correctivo que implica la elaboración de juicios fundamentados en la evaluación rigurosa y contextualizada de la evidencia y los argumentos existentes, ante una situación problemática que puede ser confusa o conflictiva.

Ubicándose en las ciencias sociales, particularmente en la historia, Bermudez (2015) entiende el pensamiento crítico como la capacidad de establecer

relaciones entre distintos fenómenos sociales, y de representar los sistemas sociales más amplios dentro de los cuales las personas actúan. Este proceso está compuesto por lo siguiente: 1) proceso de anidamiento (articular fenómenos aparentemente discretos en sistemas que los contienen), 2) tejer redes (análisis de los fenómenos y establecimiento de relaciones que los conectan), 3) hilación (rastrear las continuidades y transformaciones a lo largo del tiempo) y 4) develamiento (hacer explícitas las estructuras sociales que subyacen a la manifestación del conocimiento y los fenómenos sociales).

Como puede apreciarse, la manera en que Bermudez entiende el pensamiento crítico resulta relevante para la formación ciudadana, pues desde un punto de vista formativo pone el énfasis en el análisis cuestionador de la realidad social y en la necesidad de ayudar a los estudiantes a entender críticamente sus aspectos dinámicos. El pensamiento formal, discutido anteriormente, especialmente la capacidad de pensar en sistemas articulados, sería un requisito para el pensamiento crítico.

c) La toma de conciencia sobre el propio self y el desarrollo de un self moral

La reflexión moral incluye también una reflexión sobre el sujeto que realiza la acción, el agente moral, el sí mismo, que como hemos visto líneas arriba, en la época en que vivimos se ve influido por fuerzas sociales y culturales que fomentan el individualismo más extremo.

La investigación muestra que para entender qué hace que algunas personas funcionen en términos de agencia moral en lugar de hacerlo solamente por la influencia de normas externas o simplemente por el impulso de satisfacer sus propias necesidades, deseos o placeres, resulta necesario explorar sus procesos subjetivos, especialmente la construcción de su identidad moral. Esta ayuda a

explicar los modos y razones por las que las personas desarrollan un sólido compromiso moral hacia la gente y hacia las organizaciones sociales, y un comportamiento ciudadano guiado por una perspectiva ética.

La identidad es una construcción social, el concepto subjetivo que un individuo tiene de sí mismo mediante el logro de una unidad, subjetiva y dinámica, entre el pasado y sus expectativas para el futuro. Además de los aspectos que usualmente se asocian a la identidad, como el género, por ejemplo, parte importante de ella es también la identidad moral, el área de la identidad que integra los ideales morales de la persona. Este aspecto de la identidad se vincula con la identidad ideal (De Ruyter y Conroy, 2002), aquello que la persona desea llegar a ser y el modo en que sus ideales de vida integran una perspectiva ética.

El concepto de identidad moral es relevante porque sirve de puente para explicar la relación entre el razonamiento moral y la conducta, lo que las personas realmente hacen, más allá de lo que digan (Blasi, 2005, 1999, 1993, 1984, 1983; Blasi y Glodis, 1995), y por qué se asocia al compromiso moral extraordinario y las acciones éticas de personas que trabajan por la comunidad, el bien común y en beneficio de los demás (Colby y Damon, 1992; Frisancho y Pain, 2013). Una propuesta de educación ciudadana no puede dejar de lado los procesos de construcción de la identidad de los estudiantes, ni dejar de incluir en ellos la dimensión moral.

Conclusiones

En el particular contexto en el que vivimos, con tantas presiones para que las personas se conformen y adapten a las ideologías imperantes, una tarea importante de la formación ciudadana es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la complejidad de los sistemas políticos, socioculturales y económicos

de las sociedades actuales, a construir una memoria crítica del pasado y del entramado de causas y efectos de los procesos sociales y políticos, así como de la manera como el lenguaje y el pensamiento revelan la ideología de las personas. Nada de esto se conseguirá si la educación no hace que los estudiantes alcancen sus mayores capacidades cognitivas, desarrollen el pensamiento formal, y logren pensar en sistemas. Este objetivo educativo debiera plantearse de manera explícita.

Además, la formación ciudadana necesita tener una perspectiva ética y desarrollar en los estudiantes la capacidad de razonar en términos morales. La empatía, una emoción moral, no es un sustituto adecuado de los principios morales, aunque puede contribuir a la aceptación de principios en situaciones relevantes, y a crear la motivación necesaria para actuar de acuerdo a esos principios. Más allá de las emociones, la formación de ciudadanos requiere de la construcción de estructuras cognitivas que permitan a las personas realizar juicios morales basados en principios, y analizar la realidad del mundo de manera crítica.

Para finalizar, es importante recordar que la autonomía, que significa “participación en la generación de reglas”, es decir, la capacidad de darse a sí mismo leyes o normas propias, no es algo que esté fuera de la persona, sino un sentido interno, una “brújula” interna que solo se fortalece con los debates con otros, nunca por seguimiento a la autoridad. Los seres humanos no sopesamos nuestras razones en soledad, las sopesamos en un contexto con otros, razonando juntos sobre lo que es lo correcto y justo. La educación ciudadana, de este modo, es un lugar privilegiado para construir una razonabilidad común, a través del debate y la participación guiada por una perspectiva ética. Limitarse a educar para deliberar o participar sin principios éticos que orienten esa deliberación y esa participación, y sin desarrollar la capacidad de razonamiento autónomo de las personas, es correr el riesgo de que estas actividades se pongan al servicio de

fines perversos, dejen de ser transformadoras, y olviden su papel de medios para la consecución de la justicia y el bien común.

Referências

Alt, D. y Reingold, R. (2012). *Changes in teachers' moral role: from passive observers to moral and democratic leaders*. Rotterdam: Sense Publishers

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011): *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

Bermudez, A. (2015). Four tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.

Blasi, A. (2005). *Moral character: a psychological approach*. En: Lapsley, D. K. Character Psychology and character education. Indiana: University of Notre Dame.

Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29, 1-19.

Blasi, A. (1993). *The development of identity. Some implications of moral functioning*. En: Noam, G.G. y Wren, T. E. (Eds.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99-122.

Blasi, A. (1984). *Moral identity: its role in moral functioning*. En: Kurtines, W. y Gewirtz, J. (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley y sons, 128-139.

Blasi, A. (1983) Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

Blasi, A. y Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.

Bloom, P. (2016). *Against empathy. The case for rational compassion*. New York: Harper Collins.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. Smelser y P. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. En W. Damon (Editor-in-Chief) y R.M. Lerner (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology*, 6 (1), 793-828. New Jersey: John Wiley y Sons.

Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues* 39, 4, 129-141.

Campbell, W. Keith; Miller, Joshua y Buffardi, L. (2010). The United States and the "Culture of Narcissism". *Social Psychological and Personality Science*, 1, 222-229.

Carretero, M. (1981). La teoría de Piaget y la psicología transcultural: La búsqueda de los universales cognitivos. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 2, 187-199.

Colby, A. y Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.

Cortina, A. (1986) *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.

Davies, I.; Gorard, S. y McGuinn, N. (2005) Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 341-358. Values, Ethics and Character in Education.

Frisancho, S. y Delgado, E. (2017a). *¿Qué aporta la psicología moral al enfoque de capacidades y derechos humanos en contextos de diversidad cultural?* En: Muñoz, I.; Blondet, M. y Gamio, G. (editores). *Ética, agencia y desarrollo humano*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Frisancho, S. y Delgado, G.E. (2017b). La ética del chamanismo: conflictos morales de chamanes de los pueblos ashaninka y shipibo-konibo por el uso del dinero. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia*, 9, edición especial, 290-319.
- Frisancho, S. y Pain, O. (2013). Trayectorias de vida: Justicia e identidad moral y justicia en seis líderes comunitarios. *Schème. Revista Electrónica de Psicología y Epistemología Genéticas*, 5, Edição Especial, 160-185.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Madrid: Crítica.
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. y Ryan, R. (2007). Some cost of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1), 1-22.
- Korsgaard, C. (1996). *The Sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mishra, R. (2014). Piagetian Studies of Cognitive Development in India. *Psychological Studies*, 59, 207-22.
- Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45, 3, 291-307.
- Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 51, 1, 40-47.
- Piaget, J. (2005/1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de la estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Guadalupe.

De Ruyter, D. y Conroy, J. (2002). The formation of identity: the importance of ideals. *Oxford Review of Education*, 28, 4, 509-522.

Twenge, J.; Konrath, S.; Foster, J. D.; Campbell, K., y Bushman, B.J. (2008). Egos Inflating Over Time: A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality* 76, 4, 875-901.

Twenge, J. y Campbell, K. (2009). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. New York: Simon and Schuster.

Vater A.; Moritz S. y Roepke, S. (2018). Does a narcissism epidemic exist in modern western societies? Comparing narcissism and self-esteem in East and West Germany. *PLOS ONE* 13, 5.

Villalba, J. y Frisancho, S. (2018). Evaluación de operaciones lógico-matemáticas mediante dos métodos distintos en niños del pueblo indígena Shipibo-Konibo. *Revista Interdisciplinaria* 35, 1, 217-238.

Recibido 03/03/2019
Aprovado 07/03/2019