

Trayectorias de Vida: Justicia e Identidad Moral en Seis Líderes Comunitarios

Susana FRISANCHO¹Oscar PAIN²

Resumen

Esta investigación reporta algunas características de las historias de vida, la formación de la identidad moral y el concepto de justicia de seis líderes comunitarios, hombres y mujeres, que tienen compromisos éticos y pro-sociales muy fuertes. En relación a la formación de la identidad, se observa que estas personas han incorporado elementos éticos en ella, y dan muestra de un sentido de obligación personal para hacer lo que hacen. En cuanto a las nociones de justicia, se evidencia que los participantes muestran construcciones complejas que integran el concepto de equidad y reciprocidad, y que son capaces tanto de contextualizar este concepto a las situaciones concretas con las que se enfrentan como de priorizar la justicia por sobre lo legal, lo tradicional y/o convencional. Estos hallazgos se discuten desde la psicología del desarrollo y se reflexiona sobre sus posibles vínculos con la educación.

Palabras clave: Identidad Moral, Compromiso Moral, Juicio Moral, Ejemplos Morales.

Paths of Life: Justice and moral identity among six community leaders

Abstract

This paper reports some characteristics of the life trajectories, the ideas of justice and the moral elements in the identity of six adults, men and women, who are leaders in their communities. These individuals have incorporated ethical elements into their identity and their actions evince a strong sense of personal duty. Regarding their ideas of justice, the participants articulate complex notions that incorporate concepts of fairness and reciprocity, and are able not only to contextualize their idea of justice in the concrete situations they face but also to prioritize justice over legality, traditions and convention. We address these findings from the standpoint of developmental psychology, and their possible implications for education are explored.

Key words: Moral Identity, Moral Commitment, Moral Judgment, Moral Exemplars.

¹ Doctora en Psicología de Desarrollo. Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. E-mail: sfrisan@pucep.edu.pe.

² Licenciado en Psicología educacional. Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. E-mail: opain@pucep.edu.pe.

Introducción

En *El criterio moral en el niño* (1932/1984), Piaget establece con claridad la relación existente entre las condiciones sociales en las que viven los niños y el desarrollo tanto de sus capacidades para la cooperación como de sus nociones de justicia. Así, Piaget fue muy consciente de la importancia de los ambientes cooperativos para el desarrollo de la capacidad operatoria, y planteó que las interacciones de pares son cruciales para la construcción de los sentimientos sociales y morales, los valores, y las competencias morales e intelectuales.

Si bien Piaget se refirió principalmente a los niños, sus ideas son válidas también para el desarrollo del adulto pues estos están igualmente expuestos a la influencia social y a la interacción de pares. En este sentido, asumiendo que cada época tiene condiciones sociales, políticas, económicas, y culturales distintas que crean en las personas formas idiosincráticas de funcionamiento psicológico (Cole, 1995, 1999; Vygotsky, 1978), y sabiendo que, tal como plantea La Taille (2000), el estudio psicológico de las virtudes morales es fundamental, resulta muy importante analizar las configuraciones morales de personas que viven en una época como la nuestra, orientada básicamente al consumo y el disfrute (Žižek 1999), una época que suele generar seres humanos centrados en sí mismos, en sus cuerpos y placeres, con personalidades narcisistas e individualistas que aspiran a la fama y la auto exposición (Uhls & Greenfield 2011), que tienen lazos comunitarios precarios, muy escaso interés en temas trascendentes o en asuntos de interés público y en las que prima una razón instrumental que equipara el éxito al desarrollo puramente económico y la acumulación de riqueza (Sandel, 2012; Martin, 2006; Gergen, 2001; Taylor, 1991).

Esto es importante porque aun en sociedades tan contrarias a la cooperación como las actuales existen personas que han construido su sentido

de vida en relación al bienestar de los demás, y que dedican gran parte de su tiempo, su energía y sus recursos a la ayuda social. ¿Cómo se desarrollan estos individuos? ¿Qué características tienen? ¿Qué trayectorias de vida y qué experiencias han hecho posible su desarrollo? En este artículo presentamos resultados parciales de un estudio realizado en el Perú con personas que tienen compromisos sociales extraordinarios. Con el objetivo de comprender los modos y razones que explican su sólida vinculación con la gente y las organizaciones sociales, a través de entrevistas cualitativas se ha explorado sus patrones de desarrollo, sus experiencias de vida más significativas, las características de su identidad y sus nociones de justicia. Se trata de una investigación novedosa en el Perú y en América Latina pues como indica la revisión de literatura, solo encontramos antecedentes de estudios similares en Venezuela (ver Farías, 2008; Farías & Perdomo, 2004).

Identidad moral y el compromiso social extraordinario

Entendemos la identidad como una construcción social que expresa el concepto subjetivo que una persona tiene sobre sí misma (Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge & Scabini, 2006) y que implica una nueva asimilación de expectativas sociales, mayor integración personal en la sociedad y la cultura y una respuesta explícita o implícita a la pregunta ¿quién soy?. Un aspecto poco estudiado de la identidad es la identidad moral, área de la identidad general que alberga los ideales morales, es decir, las aspiraciones morales y principios éticos que guían a la persona en sus decisiones de vida y que constituyen su identidad ideal (De Ruyter & Conroy, 2002). El concepto de identidad moral proviene de Augusto Blasi (2005, 1999, 1993, 1984, 1983; Blasi & Glodis, 1995) y hace referencia al aspecto subjetivo de la identidad, al que William James (1890, 1892) llamó self subjetivo o "I". La identidad moral funciona como mediadora entre el razonamiento moral y el comportamiento y permite reducir la frecuente discrepancia entre juicio y acción pues, al tener un fuerte componente racional

(Blasi & Glodis, 1995; Higgins-D'Alessandro & Power 2005), una identidad moral sólida genera la necesidad de comportarse en coherencia con los principios e ideales para evitar la inconsistencia derivada de haber traicionado el sentido último de quién es uno como ser humano, lo que en personas con identidades morales fuertes genera un malestar psicológico profundo.

En este estudio retomamos el trabajo clásico de Colby y Damon (1992) con personas que tenían compromisos sociales y morales extraordinarios. En esta tradición, un ejemplo moral es una persona que mantiene un compromiso sostenido con ideales éticos y morales de acuerdo a los que intenta siempre actuar, y que está dispuesta a renunciar a los propios placeres por el bien de los mismos. Además, estas personas muestran una integración mayor entre el *self* y los aspectos éticos o morales de sus experiencias y, al tener una perspectiva ética de la vida y una visión del bien, y poseer además un marcado sentido de humildad, inspiran la vida de otros (Colby & Damon, 1992; Matsuba & Walker, 2005). Al ser comparados con personas promedio, los ejemplos morales muestran mayor agradabilidad (inclinación a ser compasivo y cooperativo según el modelo de personalidad de los cinco factores), niveles más altos y complejos de razonamiento moral, mayor conciencia del sufrimiento de los otros, una fe más madura, un sentido de agencia más desarrollado, mayor claridad sobre sus metas de vida futuras y mayor inclinación a construir relaciones de intimidad (Matsuba & Walker 2005). Además, los ejemplos morales han integrado creativa y adaptativamente su individualidad y sentido de agencia con sus lazos comunitarios, lo que los hace ser muy persistentes en su conducta moral y prosocial ya que hacer el bien y comportarse éticamente resulta para ellos gratificante (Frimer, Walker, Lee, Riches & Dunlop, 2012; Frimer, Walker, Dunlop, Lee & Riches, 2011; Frimer & Walker, 2009). En la misma línea, Hart y Fegley (1995) muestran que los adolescentes considerados ejemplos morales, en comparación con adolescentes comunes, incluían con más frecuencia metas morales en la descripción de sí mismos, mostraban mayor sentido de continuidad

entre su pasado y su futuro, se pensaban a sí mismos incorporando ideales e imágenes parentales, y tenían una teoría del *self* en la que la filosofía de vida ocupaba un lugar muy importante, lo que puede entenderse como un sentido de propósito establecido para sus vidas (Damon, Menon, & Cotton Bronk, 2003).

No hay por supuesto un único modo de configurarse como ejemplo moral ya que las personas son distintas y ninguna es un paradigma incuestionable de acción (Walker & Frimer, 2007; Walker, Frimer & Dunlop, 2010). Existen además diferentes orígenes y distintas rutas de desarrollo de la experiencia moral, y opiniones diferentes sobre lo que significa ser moral (aun cuando la filosofía tiene criterios con pretensión de universalidad). Por ejemplo, Walker y Frimer (2007) distinguen entre ejemplos morales “valerosos” (que muestran un valor extraordinario en acciones específicas, por ejemplo salvar a alguien en peligro) y ejemplos morales “cuidadores” (que evidencian un compromiso sistemático por alguna causa social que implique la búsqueda de bienestar y/o de justicia para las personas). Siguiendo esta clasificación, los participantes de este estudio cumplen con las características del ejemplo moral “cuidador”.

Justicia, moral y convención social

Piaget (1932/1984) y Kohlberg (1963/2008) plantearon que en el curso del desarrollo el juicio moral se va complejizando, de modo que se consolidan modos más maduros de pensamiento moral (autonomía moral de Piaget, los estadios 4 al 6 en la teoría de Kohlberg) que se incrementan entre los 10 y los 16 años a la par que decrecen las formas menos maduras de pensamiento (estadios 1 y 2 de Kohlberg, heteronomía moral de Piaget). Para Piaget esto quiere decir que los niños dejan de confundir las reglas morales con el universo físico (es decir, como provenientes de las cosas mismas y por eso sagradas e inmodificables) para pasar a entenderlas como acuerdos sociales que regulan las rela-

ciones interpersonales, los que no deben interpretarse al pie de la letra sino en su espíritu. En el caso de la teoría de Kohlberg, esto significa que las personas pasan de un nivel preconventional o anterior al sistema legal a uno convencional en el que lo justo se juzga en función a la tradición y la ley, y luego, en los estadios 5 y 6, alcanzan una perspectiva moral más compleja que alimenta sus juicios sobre lo justo o injusto de las experiencias humanas.

A diferencia de Kohlberg, para quien la moralidad (*fairness*) se distingue de la convención solo en los estadios más altos del desarrollo del razonamiento moral, para Turiel (2002,1983) y Nucci (1996, 1982; Nucci & Santiago 1982; Nucci & Turiel 1978) moralidad y convención se diferencian más temprano y forman sistemas conceptuales y evolutivos distintos. Así, plantean que los niños ya distinguen las trasgresiones morales de las convencionales y evalúan las primeras más negativamente que las segundas incluso sin que hayan leyes o normas, lo que indica que intuyen que los asuntos morales no se originan en prácticas culturales ni en el consenso social sino en factores inherentes a las relaciones humanas tales como ser justo y evitar dañar o hacer sufrir al otro. La idea de base es que moralidad y convención son dominios sociales distintos que las personas reconocen como diferentes en el transcurso del desarrollo.

Sin embargo, a pesar de que es esperable que las personas, especialmente si son adultas, logren distinguir entre asuntos de corte social y asuntos de principios éticos y morales, esto resulta difícil para muchos, incluso para aquellos con formación especializada (como filósofos o jueces) en quienes se esperaría mayor competencia porque se dedican a impartir justicia o a la educación moral y ciudadana. Por ejemplo, en una investigación realizada con jueces, Frisancho (2008) encontró que muchos tenían dificultades para distinguir moralidad de convención, lo que refuerza el hallazgo de otros estudios acerca de la poca capacidad que tienen los abogados para incluir una perspectiva moral en sus razonamientos (Mangan, 2007). Otros estudios (Frisancho, 2006;

Frisancho & Ordinola, 2010), esta vez con docentes de educación básica, muestran las dificultades que estos tienen para describirse a sí mismos con categorías morales y para diferenciar lo moral de lo convencional en relación a temas vinculados a la vida dentro de la escuela, por ejemplo, los deberes del docente, el respeto a la autoridad o la disciplina escolar.

Método

Esta es una investigación cualitativa que busca generar una explicación general desde las experiencias particulares de los entrevistados (Creswell, 2008). Las entrevistas se realizaron de manera individual y fueron grabadas y transcritas, obteniéndose el permiso de cada uno de los participantes para hacer públicos sus nombres. Tres evaluadores realizaron un análisis del contenido de las respuestas de los participantes con la finalidad de identificar temas o categorías de significado, las que fueron analizadas y comparadas luego para cada participante. Los desacuerdos en los criterios de clasificación de los contenidos se trabajaron mediante discusión y revisión teórica a fin de llegar a consensos. En un caso la entrevista completa fue revisada por el propio participante, como una forma de verificación de los sentidos de la misma, y en tres casos la información de la entrevista se completó con declaraciones de los participantes en otros medios, como la prensa o sus propios blogs. En el caso de Mamá Angélica y a pedido suyo, la entrevista se realizó en Quechua por ser el idioma en que ella se maneja mejor. Durante esta entrevista se contó con la traducción simultánea de su hija Maribel, luego de lo cual el material transcrito se envió a una traductora especializada para una segunda traducción ciega (a la traductora no se le dio la traducción ya realizada por Maribel). Finalmente se compararon ambas versiones encontrándose que estas eran muy semejantes. Con todo esto, una vez formadas las categorías de significado, se identificaron y explicaron las relaciones entre ellas (Creswell, 2008; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Participantes

En este artículo se reportan las características de la noción de justicia y de las identidades morales de tres hombres y tres mujeres identificados por su trayectoria como ciudadanos comprometidos con sus comunidades, tanto a nivel de discurso como de práctica.

Para seleccionar a los participantes se elaboraron criterios a partir de lo que propone la literatura especializada en el tema. También se tomó en cuenta el juicio de los investigadores, quienes reconocían la trayectoria de estas personas como agentes de cambio social y de lucha por el bienestar y los derechos de los otros. De este modo, los participantes fueron seleccionados tomando en cuenta que (i) tuvieran un fuerte compromiso social que involucre tiempo (trabajo prolongado por más de 10 años) de dedicación a una o varias causas (prosociales/altruistas), de las cuales la mayor parte no son remuneradas, (ii) contaran con reconocimiento social en su comunidad o en las que realizan su trabajo, (iii) tuvieran cierta presencia en los medios, ya sea porque los medios reportan su trabajo o porque la misma persona hace uso de los medios como apoyo a su labor, y finalmente, (iv) su trayectoria fuera reconocida y apreciada por los investigadores.

Los participantes, en el orden en que fueron entrevistados, son:

Participante 1: Alcides Silva, organizador de agricultores. Casado, con 59 años al momento de la entrevista, Alcides nació en Cajamarca, en la sierra norte del Perú. Escapó de su casa a los 10 años y vive desde entonces en Trujillo, ciudad de la costa norte peruana. Estudió la primaria en una escuela pública; la secundaria la terminó de adulto con clases nocturnas. Por no tener familia ni recursos económicos, trabajó durante su infancia arreglando plátanos en el mercado, vendiendo periódicos, o como muchacho de mandados. Participa voluntariamente de varios movimientos de agricultores arroceros, a los que ayuda a organizarse y a defender sus derechos, y forma parte de diversas asociaciones recreativas y sociales. Al momento de la entrevista, Alcides trabajaba en una empresa privada de almacenaje como administrador y encargado general de las

operaciones, aunque no tiene estudios superiores en el área. En la actualidad estudia derecho con la finalidad de *“entender mejor la justicia”*.

Participante 2: José Ignacio Mantecón, “Chiqui”, sacerdote jesuita, 63 años al momento de la entrevista. Nacido en Zaragoza, España y nacionalizado peruano, vive en el Perú desde hace más de 30 años, país que ha adoptado como suyo. Su familia de origen tenía una buena posición social y económica; estudió la educación básica y superior y recibió su formación teológica en España. La educación básica recibida de los jesuitas le *“abrió la mente”* y lo puso en contacto con la realidad de los pobres. Experiencias vividas en “El Agustino”, una de las zonas más peligrosas de Lima, lo pusieron *“cerca de la muerte”* y lo llevan a trabajar por la reducción de la violencia y la reinserción social de jóvenes pandilleros. *“...Trabajo por la dignidad de los jóvenes, por hacer que se entienda que todos tenemos dignidad, incluso los que están al margen de este mundo”*, afirma.

Participante 3: Wilfredo Ardito, abogado y activista social, 45 años en el momento de la entrevista. Natural de Lima, de clase media, realizó sus estudios primarios y secundarios en un colegio privado, estudió derecho en una reconocida universidad privada, y concluyó una maestría y un doctorado en derecho internacional. Ha trabajado en organismos no gubernamentales (ONGs) desde fines de los años ochenta, haciendo capacitación, investigación y preparando propuestas de ley. Además, Wilfredo actúa como comunicador, escribe artículos en diversos medios, hace campañas públicas y maneja un blog. Como abogado se dedica a temas de derechos humanos, racismo y discriminación. Ha sido integrante de la Asociación Pro Derechos Humanos (APRODEH), y del Instituto de Defensa Legal (IDL). Se considera un activista social, una persona movida a actuar por *“una vocación o una sensación que yo sentía que con mi tiempo tenía que hacer algo”*, por el deseo de lograr un cambio en la sociedad y por una necesidad de responder a la injusticia. *¿Yo qué voy a hacer frente a todo ese tipo de pobreza, injusticia y todo lo que veo?”*, se preguntaba frecuentemente.

Participante 4: Pilar Coll, abogada, misionera laica y luchadora social. De 82 años al ser entrevistada, Pilar nació en Fonz, pueblo de la provincia de Huesca, en España. Con 7 años, la guerra civil española, en la que mataron a su padre, la marcó mucho. Llegó al Perú en 1967 como integrante del Instituto de Misioneras Seculares, y la experiencia en el Perú la sensibilizó. Luego de enseñar en la ciudad de Trujillo y de trabajar en la Parroquia Virgen de Nazaret, en El Agustino, en los años ochenta fue la primera Secretaria Ejecutiva de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, y logró que los distintos organismos de derechos humanos, frecuentemente conflictivos entre sí, pudieran trabajar juntos. Luego de dos períodos en la Coordinadora continuó impulsando las actividades de Perú Vida y Paz, denunciando los crímenes de los grupos subversivos y las Fuerzas Armadas. Se considera a sí misma una “*misionera sui generis*”, dedicada a promover los derechos humanos, la verdad y la justicia, y a visitar las cárceles para, entre otras cosas, abogar por personas injustamente condenadas. Pilar murió inesperadamente en Setiembre de 2012, algunos meses después de haber concluido la entrevista.

Participante 5: Angélica Mendoza, conocida como “Mamá Angélica”. Nacida en Huarcas, pueblo del Distrito de Vilcashuaman, Ayacucho; 83 años al ser entrevistada. Víctima de la violencia terrorista y fundadora de la Asociación Nacional de Familiares de Detenidos, Secuestrados y Desaparecidos del Perú (ANFASEP), de la que fue presidenta desde el año 1983 hasta el 2006 y es actualmente presidenta honoraria. Autodidacta, cuenta con solo medio año de escolaridad. Es la desaparición forzada de su hijo Arquímedes en Julio de 1983, sumada a la de tantas otras víctimas de la violencia terrorista que vivió el Perú, lo que le da fuerza para seguir en su lucha. “*Estuve a punto de volverme loca mientras rebuscaba en las fosas comunes. Los perros y los cerdos se comían los cadáveres... Los militares les cortaban las cabezas y las entremezclaban para que la identificación fuese más difícil*”, recuerda Mamá Angélica. Y confiesa que su mayor miedo es morir sin saber dónde está Arquímedes.

Participante 6. María Estrella del Carmen Valcárcel, “Madre Covadonga”, religiosa de la congregación de las Misioneras Dominicanas del Rosario. Natural de Campomanes, Lena, España, tiene 92 años al momento de la entrevista y más de 50 viviendo en el Perú. Actualmente radica en la ciudad de Huamanga, en Ayacucho. Desarrolla numerosas actividades sociales, programas de alfabetización integral dirigidos a mujeres campesinas, desplazados y a las personas con discapacidad. También ha brindado atención legal, social, pastoral y material a los internos en los establecimientos penitenciarios, actividades con las que continúa en la actualidad. La experiencia de la guerra civil española le deja la inquietud de servir a los demás. En sus propias palabras, quiso “*ser como las nubes que corren*” para ir por el mundo entero “*diciéndole a la gente que tenemos que amarnos, respetar la fe y respetar la vida*”.

Instrumento

Siguiendo los criterios de Colby y Damon (1992) se elaboró una entrevista semi-estructurada que incluyó los siguientes temas: (i) historia de vida, experiencias y acontecimientos que el entrevistado consideró importantes; (ii) fuentes o precursores de su interés social (los distintos modelos de vida que considera relevantes, sus motivaciones para el trabajo, las ideas políticas o religiosas que tiene o tuvo); (iii) percepciones sociales sobre los otros y de los otros sobre sí mismo; (iv) identidad moral, (v) nociones de justicia y, finalmente (vi) su percepción sobre los costos personales y sociales de su compromiso social. Se profundizó también en (i) el proceso de socialización durante la infancia y adolescencia, (ii) el proceso de socialización durante la adultez, (iii) los procesos de construcción de la identidad moral y (iv) eventos de vida que hayan tenido un impacto en sus principios y en la manera en que entiende el sentido de su propia vida.

En este artículo solamente se reportan resultados sobre los procesos de conformación de la identidad moral y la noción de justicia.

Resultados

Nociones de justicia y convención

La búsqueda de justicia es la fuerza que subyace a las acciones de todos los entrevistados. En palabras de Chiqui, la justicia es *“el respeto de la persona humana por encima de todo”*, la ausencia de desigualdades, como afirma Pilar, *“que todas las personas puedan ser consideradas como personas y tengan sus necesidades cubiertas. Sin excepción. Que realmente puedan sentirse y reconocerse como personas”*. Para Wilfredo, justicia significa que *“todos los habitantes de una sociedad tengan las mismas oportunidades y posibilidades”*. *“Uno tiene que luchar por la justicia, buscar la justicia”*, dice Alcides. Para la Madre Covadonga, Justicia es *“dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”*, dejar que la ley cumpla con lo que dice, pero *“en tu corazón no debe haber ni odio, ni rencor, ni deseo de hacer mal. Justicia no es venganza”*. Así, se evidencia una noción de justicia que integra la equidad, ha incorporado elementos afectivos, y que funciona como fuente motivacional. En muchos casos, esta sensibilidad hacia la justicia estuvo presente desde que eran muy niños. *“El varayuuq era alcalde, había teniente alcalde, también había un juez, pero esos no les hacían justicia, más bien cometían abusos con las señoras, entonces siendo todavía yo una niña tenía una rabia feroz”*, relata Mamá Angélica.

Es relevante señalar que sobre la relación entre justicia y convenciones sociales, todos plantean con plena conciencia la posibilidad de pasar por encima de la norma cuando la situación encierra una perspectiva moral y/o atenta contra el bienestar o los derechos de las personas. Si bien la mayoría no recuerda haber tenido que violar alguna ley, todos distinguen con claridad lo legal de lo moral y frente a un conflicto, siempre privilegian lo segundo por sobre lo primero, pues *“por encima de las leyes están las personas”*. Esto muestra, en

términos Kohlbergianos, que todos han construido la estructura moral que permite no solamente diferenciar moralidad de convención sino privilegiar lo primero por sobre lo segundo como fuente explícita para la acción. Al preguntársele si alguna vez rompió con normas o leyes por un bien superior, la Madre Covadonga explica: *“siempre, el principio es lo de Cristo, 'lo que Cristo haría' fue mi lema. Y Cristo rompió con todo. Yo también rompí con muchas cosas, la exigencia interior es muy fuerte”*.

Aunque la mayoría reconoce que la religión no es el único modo de llevar una vida con sentido, es importante señalar que para los seis participantes la fe religiosa otorga un sustento adicional que los ayuda a mantener el compromiso con la justicia y permite de mejor manera que sus principios y sus acciones sean coherentes entre sí. Aunque Chiqui y la Madre Covadonga son los únicos religiosos del grupo, los demás, que son laicos, tienen también una fe profunda que marca sus vidas muy significativamente. Pilar nos dice: *“Yo tenía una motivación religiosa. No de monja, los hábitos por ahí no me iban, pero sí de una vida dedicada a los demás”*. Así, para todos la justicia se vincula muy estrechamente con su modo particular de vivir la fe; como afirma Alcides, *“Dios para mí es justo... saca el sol para todos, para buenos y malos... para todos”*.

Podemos apreciar entonces que los seis participantes han alcanzado un nivel de autonomía moral que les permite relativizar la normatividad cuando atenta contra principios mayores como la justicia, es decir, interpretar la ley en su espíritu y no solamente darle un sentido literal. La justicia para ellos funciona así como un factor motivacional complejo que incluye un concepto de igualdad pero también una visión de la equidad, así como la integración de factores afectivos ligados al bienestar, la realización humana, la evitación del sufrimiento y la consecución de la felicidad.

Características morales de la identidad

Empezamos señalando que en los seis participantes se ha encontrado un nivel avanzado de autoconciencia que los hace poder explicar sus procesos internos, los incidentes que han marcado sus vidas y las razones para ello, así como sus valores, los patrones de desarrollo, sus intereses y motivaciones y las transformaciones experimentadas en sus visiones del mundo. “*Soy una misionera muy sui géneris, metida en líos de derechos humanos, toda la vida... pasé un tiempo, si quieres, más radical, pero con los años obviamente uno va bajando el tono*” señala Pilar. Wilfredo es consciente de que temas como el racismo “*que me tenía marcado desde niño*” y sobre los cuales ha ido construyendo una postura ética. A la vez, al igual que Pilar él es también plenamente consciente de que su manera de pensar respecto a varios temas de importancia se ha transformado a lo largo de su vida:

Para mí, la moral tiene relación con la buena conducta de una persona. La orientación sexual no tiene mayor relevancia en ello, como tampoco la tienen el estado civil, la estatura o el lugar de origen, aunque debo admitir que hace veinte años yo no pensaba de esta manera. (Wilfredo. Entrevista personal. 3 mayo 2011.)

El estar conectado con su pasado y tener claridad sobre sus procesos de desarrollo, especialmente acerca del origen de las ideas que hoy asumen, es una característica de los seis entrevistados. En mamá Angélica por ejemplo se aprecia una constante en relación a sus sentimientos de justicia, y plena conciencia de que estos sentimientos y la indignación frente a la injusticia estaban en ella desde muy niña:

Policías fueron... Ellos eran muy abusivos, abusaban de la gente del pueblo, les quitaban todas sus cositas, lo mejorcito, sus carneros, lo que fuera les quitaban. Eso me disgustaba desde pequeña, rabiaba... Hacían trabajar a esas señoras ignorantes y a los señores y no les pagaban. A carajazos les hacían trabajar en diferentes cosas, sus chacras, hacían que les arreglen sus casas, en cualquier cosa, nunca les pagaban, eso me hacía doler el corazón... eso me dolía a mí desde pequeña. Cuando ya estaba algo grandecita llegaron policías a nuestro pueblo, luego se cogieron las gallinas de todas las señoras... voltearon a mirarlas a las señoras con carajazos. Entonces fui, siendo chica todavía, llegué, desaté todas las canastas, arrojé las gallinas, liberé los carneros. En-

tonces "carajo esa chola, tírale un balazo" dijeron. "Baléame mierda, baléame" diciendo me enfurecí. No aguante desde niña. (Mamá Angélica. Entrevista personal. 11 de Julio de 2012.)

Como bien planteó Piaget (1974/1981), la toma de conciencia significa transferir elementos de un plano inferior y automático a un plano superior y consciente en el cual logran reconstruirse. Se llega así a la conceptualización mediante un proceso que reconstruye significativamente lo que se había adquirido mediante los esquemas de acción. En el caso de los participantes se aprecia una conciencia muy desarrollada acerca de sí mismos, sus finalidades como individuos, las causas sociales que han abrazado y los procesos de desarrollo por los cuales esas causas fueron instaurándose y adquiriendo importancia hasta convertirse en parte esencial de quiénes son ellos como personas. Estos procesos de toma de conciencia parecen ser una característica general de todos los ejemplos morales.

De la mano con lo anterior, es interesante encontrar que los seis participantes manifiestan sentirse esencialmente "buenas personas" o aspiran a serlo, lo que indica que han construido una visión de sí mismos que integra características morales y una necesidad muy profunda de hacer el bien. Para ellos, ser una buena persona significa poder vincular su propia existencia con la de los demás, reconocer al otro como un ser humano con alegrías y sufrimientos, ser sensible a sus experiencias e identificarse con ellas y, además, comprometerse con la mejora de sus vidas, hacer algo, como dice Alcides, "*para que otros menos sufrieran*". Una afirmación de Chiqui es una muestra de lo que declaran los seis participantes:

Yo creo que soy una persona fundamentalmente... buena, en el buen sentido de la palabra. Ahh... no muy rebuscada, que sintonizo muy bien con las alegrías y con las tristezas de la gente que me rodea... que siento, y por eso tal vez no me cuesta nada, que es natural que tengamos que estar a disposición de los que tienen menos que nosotros, no solo a nivel económico, sino de muchas cosas. Yo soy un... una buena persona. No más. (Chiqui. Entrevista personal. 20 jul. 2010.)

Es importante señalar que, siguiendo lo que reporta la literatura, en todos los participantes se reconoce un sentido de obligación moral es decir, un fuerte sentimiento de responsabilidad por aquello que hacen. Así, sus acciones se entienden como necesarias e inevitables. Lo que hacen es lo que tenían que hacer, lo que estaban llamados a hacer; no había otro camino. En este sentido, no consideran sus acciones como extraordinarias sino solo como algo que los acompaña siempre sin que ellos puedan evitarlo y que constituye el único modo de darle sentido a la propia existencia. *“Ahora estoy en mi casa, mi esposo ya es un señor anciano, atendiendo a él permanezco en casa, pero en mi pensamiento está la preocupación por los desaparecidos y por mi hijo, ¿hasta cuándo estamos en esta situación? digo. No puedo estar callada, no, aunque esté tranquila en mi casa no puedo dejar este pensamiento”*, nos cuenta Mamá Angélica.

A pesar de que reconocen que las cosas que hacen “no son comunes” y que esto les ha significado renunciaciones, especialmente en relación a la vida familiar, su percepción general es que se trata simplemente del único modo de hacer las cosas, algo que, como explica Wilfredo, *“está tan internalizado que ni me doy cuenta”*. Este sentido de humildad respecto a las propias acciones es una característica de los ejemplos morales (Colby & Damon 1992). Hablando de su experiencia en un microbús, Wilfredo cuenta:

Por ejemplo, yo hablo con el cobrador de combi [microbús pequeño de transporte público], una vez el cobrador de combi me dice “¡si todos los pasajeros fueran como usted...!” porque lo había tratado bien. Y a veces me lo dicen un montón, pero ¡no he hecho nada! Me impresiona que lo que uno considera normal a otros les llame la atención. O sea, tratar al otro o a la otra persona como una persona, ¿no? (Wilfredo. Entrevista personal. 3 mayo 2011.)

Derivado de lo anterior, la literatura señala también que una característica muy importante de los ejemplos morales es la fuerte necesidad de mantener la integridad personal, es decir, la necesidad psicológica de que el propio comportamiento vaya de la mano con los principios y los ideales que la persona plantea para sí (Blasi, 1984, 2005). Siguiendo a Kohlberg y Diessner

(1991), este sentido de responsabilidad moral resulta de una identidad moral sólidamente construida, la que hace que la persona necesite actuar según los principios morales que ha desarrollado y ha asumido para su vida pues de no hacerlo experimenta culpa o vergüenza. Así, ser coherente con uno mismo y guardar coherencia entre pensamiento y acción es una importante fuerza motivacional para estas personas, las que se evalúan a sí mismas en función de esta coherencia. *“Siempre sientes que podrías haberlo hecho mejor, haber sido más generosa, porque a veces te fallan las fuerzas”* cuenta Pilar. La necesidad de coherencia personal general una motivación tan fuerte que la persona sigue persistiendo en aquello que considera justo y correcto aun cuando hacerlo sea difícil o costoso a nivel personal, o incluso cuando las condiciones externas aparezcan desfavorables. En el caso de nuestros seis participantes esta característica es evidente también, pues la necesidad de tener coherencia personal (congruencia entre el juicio y acción) es una muy motivación importante para sus vidas. Wilfredo ejemplifica bien esto al declarar *“yo pienso que por encima de todo hay que mantener la coherencia entre lo que tú piensas y lo que haces, ¿no? Independientemente de que el mundo que te rodea no sea el ideal”*.

Como puede observarse, para estas seis personas la moral ha penetrado la esencia misma de lo que son como seres humanos y es fuente de agencia y voluntad. En ellos, la identidad está formada con fuertes elementos éticos y aparece vinculada a sus comunidades y a la búsqueda del bienestar de los demás. Así, estas seis personas ven la moral como esencial para el sentido de sí mismos, y tal como plantea Blasi (1993), tienen la suficiente autoconciencia para saber que sus ideales han sido personalmente escogidos y construidos por sobre otros ideales posibles u otras demandas de la vida, lo que los hace sentir su fragilidad y asumir la responsabilidad de protegerlos, pues de esta manera también protegen el sentido de sí mismos. Es importante señalar que la necesidad de proteger los ideales del yo y de establecer consistencia entre acción y pensamiento es un logro tardío del desarrollo que surge de la responsabilidad

que se toma por las propias acciones y de la definición que se hace de uno mismo como un agente moral comprometido.

Discusión y Conclusiones

En un mundo postmoderno que promueve intensamente el consumo, la autogratificación y la búsqueda del placer, resulta muy importante comprender qué procesos psicológicos y sociales han llevado a algunas personas a diferenciarse de las demás, crecer en autonomía, desarrollar altos estándares éticos y un plan de vida que busca por sobre todas las cosas el bien común. En un contexto como el de América Latina, que por sus características políticas, culturales y sociales tanto históricas como actuales presenta enormes retos para la convivencia democrática y para la construcción de la justicia, este asunto cobra aún mayor importancia. Contrariamente a la idea de que la postmodernidad produce no un único *self* sino múltiples y escindidos *selves* (Gergen, 1992), en los seis participantes de este estudio hemos encontrado un *self* integrado y construido con características morales altamente articuladas y muy poco comunes. Esto significa que es posible, dadas determinadas condiciones, crecer y desarrollarse formando identidades con componentes morales sólidos, aun incluso dentro de sociedades que promueven ideologías hedonistas que devalúan lo comunitario. Como afirma MacIntyre (1984), el *self* no está condenado a aceptar las limitaciones que su comunidad le impone sino que puede avanzar por sobre ellas e ir más adelante en su búsqueda del bien.

Desde un punto de vista constructivista esta idea es importante porque, como bien plantea Nussbaum (2010), sin negar las estructuras sociales, económicas y políticas que dan forma a los procesos democráticos, la conciencia democrática y el respeto a los otros son batallas que cada quien debe pelear internamente, psicológicamente, en los valores que se abrazan y en la manera en que cada quien se construye como persona. En este sentido, podemos decir que en los seis hombres y mujeres que participan de este estudio han logrado articu-

lar de una manera muy fina sus sentidos de agencia y sus vínculos comunitarios, tal cual Frimer, Walker, Dunlop, Lee y Riches (2011) plantean que ocurre con las personalidades morales. Así, aunque se piensa que en nuestro mundo postmoderno es difícil hablar de un *self* integrado debido a que las condiciones de vida plantean a las personas cambios tan abruptos y demandas tan diversas que las hacen construir múltiples identidades, pensamos junto con Covaleskie (2011) que esto es un error originado quizá en la confusión entre identidad y roles, pues si bien las personas cumplen con roles diversos y múltiples en sus vidas diarias esto no necesariamente los lleva a construir una identidad fragmentada. A partir de los casos que hemos presentado en este artículo, esta idea resulta sugerente y debería explorarse con mayor profundidad.

Sabiendo que los ideales morales y su relación con la identidad individual y colectiva no tienen mayor presencia en el escenario educativo (De Ruyter & Conroy 2002), pensamos que la investigación con ejemplos morales podría ser de utilidad para repensar y reorientar la educación, pues si esta pretender ayudar a los niños y jóvenes a construirse como seres humanos autónomos, justos e interesados genuinamente en el bien común no es suficiente formar su identidad general sino que se requiere ayudarlos a integrar en ella elementos éticos y morales de manera sistemática y explícita (Frisancho, 2007). Con este objetivo, incluir el aspecto ideal de la identidad como una meta formativa resultaría importante para los programas educativos ya que, como este estudio evidencia, la claridad en los ideales de vida y su articulación con principios éticos mayores es parte esencial de las identidades morales. Esto implica sin duda abandonar la idea de que no es posible orientar la vida moral de los niños y asumir un telos o dirección del desarrollo hacia la cual formarlos (ver Cairns, 1998, para profundizar en el concepto de dirección de desarrollo).

A partir de lo encontrado en este estudio, nos atrevemos a sugerir que procesos que permitan a los niños tomar cada vez mayor conciencia

sobre sí mismos resultan de primera importancia para la formación de personalidades morales. Esto debe incluir la toma de conciencia acerca de sus características de personalidad y los espacios sociales en los que mejor encajan, pero también de sus intenciones y valores, sus fortalezas y limitaciones para conocer y hacer lo justo. Dado que la identidad es construida por cada persona mediante procesos de reflexión, coordinación e interacción social, y siendo la educación un proceso vital para el desarrollo de la capacidad de toma de conciencia, resulta útil recurrir tanto a Jean Piaget (1974/1981) como a Paulo Freire (1970/2003), pues ambos señalan la importancia de la toma de conciencia para los procesos educativos. Propiciar en los niños y jóvenes la toma de conciencia sobre sí mismos a partir de su propio actuar y de la reflexión sobre ese actuar a la luz de metas y principios éticos mayores resulta fundamental como meta pedagógica.

Finalmente, queremos destacar que nuestros seis participantes muestran que su fe religiosa juega un papel importante en quienes son como personas y la manera en que entienden la experiencia moral. Chiqui y la Madre Covadonga son religiosos para quienes la fe juega un papel esencial; Alcides ha sido miembro de varias iglesias y ahora se considera católico; para Mamá Angélica es su "*parte espiritual*", su "*fe en Jesús*", la que le dio el valor de continuar con su lucha y estar presente cada vez que los fiscales levantaban cadáveres; Pilar fue siempre miembro de una organización de mujeres católicas y se consideraba una misionera y para Wilfredo la religión fue particularmente importante en los años 80s y 90s, durante el conflicto armado interno que vivió el Perú. La noción misma de justicia que han construido estas seis personas está vinculada profundamente a su fe religiosa, y esta vinculación ocupa un lugar esencial en sus vidas y ha ido instaurándose poco a poco con el curso del desarrollo. Esto resulta significativo porque ya en su estudio de 1992, Colby y Damon encontraron que casi el 80% de los participantes atribuyeron las valoraciones y compromisos subyacentes a sus acciones a su fe religiosa, lo que sugiere que existe una conexión entre moral y religión (Walker, 2003; Keljo & Christenson, 2003)

poco explorada desde la psicología, a pesar que ya desde William James (1890, 1892) se tiene cierta evidencia de que un funcionamiento moral maduro suele vincularse a una experiencia religiosa auténtica. Es importante precisar que la experiencia religiosa a la que aludimos no tiene que ver con pertenecer a una iglesia o una religión específica sino más bien con haber desarrollado una visión espiritual y trascendente de la vida (Kohlberg & Power, 1981) que, como se sabe, puede estar presente incluso desde la infancia (Paradise, 2011; Rosengren, Johnson & Harris, 2000; Coles, 1990). En este sentido, si bien no es obligatorio ni necesario tener fe para ser moral pues la primera no garantiza la segunda, en un continente tan profundamente religioso como el Latinoamericano, en donde incluso algunos países aún incluyen la religión como materia obligatoria en la educación pública (ver por ejemplo Ministerio de Educación del Perú 2009), la relación entre espiritualidad, fe religiosa e identidad moral resulta sumamente sugerente y debería sin lugar a dudas investigarse en el futuro.

Referencias

- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. En: Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & sons, 128-139.
- Blasi, A. (1993). The development of identity. Some implications of moral functioning. En Noam, G.G. y Wren, T. E. (Eds.), *The moral self* (pp. 99-122). Cambridge: The MIT Press.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29, 1-19.
- Blasi, A. (2005). Moral character: a psychological approach. En: Lapsley, D. K. *Character Psychology and character education* (pp. 67-100). Indiana: University of Notre Dame.
- 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.
- Cairns, R. B. (1998). The making of developmental psychology. En: W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: The fifth edition*, 1, 25-106. New York: Wiley.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 25-54.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Coles, R. (1990). *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Covaleskie, J. F. (2011). Integrity and Identity: Judgment and the Moral Self. *Philosophy of Education*, 308-315.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson.
- Damon, W., Menon, J. & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7 (3), 119-128.
- De La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26, 2, 109-12. Recuperado el 12 de Octubre de 2012 de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29826208>
- De Ruyter, D. & Conroy, J. (2002). The Formation of Identity: the importance of ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509-522.

- Fariás, L. (2008). *La comunidad en carne propia. Un estudio biográfico del altruismo y la madurez moral en barrios caraqueños*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Fariás, L. & Perdomo, G. (2004). Moral dilemmas of community leaders and sense of community. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 27(1), 25-37.
- Freire, P. (1970/2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra
- Frimer, J; Walker, L; Lee, B.; Riches, A. & Dunlop, W. (2012). Hierarchical Integration of Agency and Communion: A Study of Influential Moral Figures. *Journal of Personality*, 80 (4), 1117-1145
- Frimer, J., Walker, L., Dunlop, W., Lee, B. & Riches, A. (2011). The Integration of Agency and Communion in Moral Personality: Evidence of Enlightened Self-Interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 149–163.
- Frimer J. & Walker. L. (2009). Reconciling the Self and Morality: An Empirical Model of Moral Centrality Development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669–1681.
- Frisancho, S. (2006). *Individualism, communitarianism, and the question of a communal morality in high school teachers*. Disertación doctoral no publicada.
- Frisancho, S. (2007). *La identidad moral: elemento fundamental para una cultura de los Derechos Humanos*. Lima: IDEHPUCP, Documentos de trabajo, serie Democracia y Sociedad, N° 1.
- Frisancho, S. (2008). Jueces y corrupción: algunas reflexiones desde la psicología del desarrollo moral. *Revista Memoria*, 4, 65-72. Lima: IDEHPUCP.
- Frisancho, S. & Ordinola, E. (2010). *Disciplina Escolar y Formación ciudadana. Una experiencia de acompañamiento e investigación*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Psicología Educativa, La Serena, Chile, Octubre de 2010.
- Gergen, K. (1992). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic books.
- Hart, D. & Fegley, S. (1995). Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-Understanding and Social Judgment. *Child Development*, 66 (5), 1346-1359.
- Hernández, R., Fernandez, C. & Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Power, C. (2005). Character, Responsibility, and the Moral Self. En D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 101-120). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: the brief course*. New York: Henry Holt
- Keljo, K. y Christenson, T. (2003) On the Relation of Morality and Religion: two lessons from James's Varieties of Religious Experience. *Journal of Moral Education*, 32(4), 385-396.
- Kohlberg, L. (1963/2008). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Human Development*, 5, 8-20. Reimpresión de *Vita Humana* 1963, 6, 11-33.
- Kohlberg, L. & Power, C. (1981). Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage. *Essays on Moral Development Vol. I: Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row
- Kohlberg, L. & Diessner, R. (1991). A cognitive-developmental approach to moral attachment. En J. L. Gewirtz & W. M. Kurtines (Eds.), *Intersections with Attachment* (pp. 229- 246). New Jersey: Erlbaum.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: the brief course*. New York: Henry Holt.
- Mangan, K. (2007). Carnegie Foundation report suggests more focus on clients, less on Socratic dialogues. *Chronicle of Higher Education*, 53(20), A6-A8.
- Martin, F. (2006). Cambios sociales y trastornos de la personalidad posmoderna . *Papeles del psicólogo*, 2 (27), 104-115. Recuperado el 8 de Marzo de 2012 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1342>
- Matsuba, M.K. & Walker, L. (2005). Young Adult Moral Exemplars: The Making of Self Through Stories. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 275-297.
- MacIntyre, A. (1984). The virtues, the unity of a human life, and the concept of a tradition. En: M. J. Sandel (Ed.). *Liberalism and its critics* (125-148). New York: New York University Press.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Extraído el 14 de Agosto de 2012 de <http://www.minedu.gob.pe/>
- Nucci, L. (1982). Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education. *Review of Educational Research*, 52(1), 93-122.
- Nucci, L. (1996). Morality and the Personal Sphere of Actions. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown (Eds.), *Values and Knowledge* (pp. 41-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nucci, L. P. y Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.

- Nucci, L. y Santiago, M. (1982). Children's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions. *Child Development*, 53(2), 403-412.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Padre Chiqui: "Yo conseguí la primera batería de El Agustino" (2006) Recuperado el 20 de agosto de <http://peru21.pe/imprensa/noticia/padre-chiqui-yo-conseguí-primera-bateria-agustino/2006-03-06/74762>.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y la comunidad. En: Frisancho, S.; Moreno, M.T.; Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. (editoras). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Piaget, J. (1974/1981). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Piaget J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Rosengren, K.; Johnson, C. & Harris, P. (2000). *Imagining the impossible. Magical, scientific and religious thinking in children*. New York: Cambridge University Press
- Sandel, M. (2012). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Uhls, Y. T. & Greenfield, P. M. (2012). The Value of Fame: Preadolescent Perceptions of Popular Media and Their Relationship to Future Aspirations. *Developmental Psychology*, 48 (2), 315-326
- Vignoles, V., Regalia, C., Manzi, C., Gollledge, J. y Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308-333.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner & S. Scribner (Eds.), *L. S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). London: Harvard University Press.
- Walker, L. (2003). Morality, Religion, Spirituality-The Value of Saintliness. *Journal of Moral Education* 32(4), 373-384.

Walker, L. & Frimer, J. (2007). Moral Personality of Brave and Caring Exemplars. *Journal of Personality and Social Psychology* 93(5), 845-860.

Walker, L, Frimer, J. & Dunlop, L. (2010). Varieties of Moral Personality: Beyond the Banality of Heroism. *Journal of Personality*, 78(3), 907-942.

Žižek, S. (1999). 'You May!' *London Review of Books*, 21(6), 3-6. Recuperado el 10 de Mayo de 2012 de: <http://www.lrb.co.uk/v21/n06/slavoj-zizek/you-may>