



LA IMAGINACIÓN CREADORA, LAS EMOCIONES, EL AMBIENTE Y LA REFLEXIÓN COMO COMPONENTES CLAVE DE LA EDUCACIÓN MORAL: LOS APORTES DE DARCIA NARVAEZ

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Universidad Iberoamericana

hilda.patino@ibero.mx

Área temática: A.14 Educación y Valores

Línea temática: 1. Formación moral y eticidad en educación

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En el presente texto se exploran los aportes que Darcia Narvaez y su equipo de investigadores han hecho para entender la manera en la que se construye y opera el pensamiento y la conducta moral de las personas. Su postura se sitúa entre el intuicionismo moral que niega la participación del razonamiento en las decisiones y el racionalismo que ignora el papel de los aspectos no racionales e inconscientes en esa toma de decisiones. Narvaez sostiene que operamos con un conocimiento tácito que hemos absorbido de manera inconsciente en la interacción con nuestros semejantes, de manera que sabemos mucho más de lo que podemos verbalizar, y este conocimiento tácito opera a la hora de tomar decisiones. Los primeros años de la vida son críticos en la formación de este conocimiento tácito y de ahí la importancia de un buen patrón de crianza que brinde al infante el cuidado, atención y amor suficientes que permitan que desarrolle una personalidad segura y en conexión con sus semejantes. Si bien la buena crianza es un factor muy importante, no es determinante de la conducta moral de una persona. La educación en los años posteriores de enfocarse en propiciar el ambiente adecuado que permita la construcción de hábitos, fomentar la imaginación creadora, las emociones morales, especialmente la empatía, y el ejercicio de la reflexión crítica para la consolidación de una personalidad moral sana que contribuya a la construcción de una mejor sociedad para todos.

Palabras clave: educación moral, desarrollo emocional, neurociencia, proceso del pensamiento, razonamiento moral

Introducción

El presente texto se sitúa en el campo de la educación moral y versa sobre el problema de promover en las personas las capacidades necesarias para tomar decisiones éticas, basadas en la idea de lo que es justo o correcto hacer desde un contexto específico y en consideración de las repercusiones que estas decisiones puedan tener sobre los demás y sobre la vida social en general. La perspectiva que se adopta es filogenética: siguiendo las investigaciones de Darcia Narvaez y sus colaboradores, cuyas investigaciones ponen el acento en la infancia temprana y en los aportes de las neurociencias a la comprensión del funcionamiento del pensamiento humano, especialmente en el campo de la toma de decisiones morales, y ofrecen una postura intermedia entre el intuicionismo y el racionalismo moral. Se discute sobre la elaboración del conocimiento implícito no verbalizado y la forma en que este influye en la toma de decisiones éticas.

Si bien el texto enfatiza la importancia de la buena crianza para el desarrollo de la imaginación moral, la empatía y otras emociones, capacidades que se desarrollan desde muy temprana edad, es posible retomarlas en la escuela, que además tiene la posibilidad de promover hábitos de pensamiento crítico y procesos reflexivos de manera deliberada, a diferencia de la vida cotidiana donde estos procesos suceden de manera esporádica. De este modo, se busca aportar nuevos elementos de análisis que permitan a los educadores abordar la educación moral con una mirada más integral, que incluya no solo el razonamiento, sino especialmente la imaginación, la creatividad, las habilidades socioemocionales y la motivación que resultan críticas para la formación de una personalidad moral sólida en la que se pueda fincar la ciudadanía que el mundo necesita en el siglo XXI.

Desarrollo

Darcia Narvaez y su equipo de investigación han hecho importantes contribuciones sobre la manera en que opera nuestra conciencia al elaborar juicios morales y el papel que juegan la imaginación y las emociones morales en ello, basándose un enfoque filogenético del funcionamiento del cerebro humano a partir de la investigación empírica que han aportado las neurociencias.

La autora parte de la propuesta del desarrollo del juicio moral hecha por Kohlberg, para luego defender un planteamiento más integral de la vida moral, a partir de las aportaciones de Rest (1986) y Rest et al. (1999), discípulo de Kohlberg, y que incluye cuatro elementos: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y la acción moral. Lawrence Kohlberg (1997), en los años setenta del siglo pasado, postuló un conocido modelo de desarrollo del juicio moral dividido en seis estadios, ubicados en tres grandes niveles: el preconvencional, que corresponde a las etapas tempranas de la vida humana, generalmente en niños y adolescentes que emiten juicios morales desde una perspectiva egocéntrica del beneficio personal, el deseo de recompensa y el miedo al castigo; el nivel convencional, donde se encuentran la mayoría de los adultos que

basan sus juicios morales en el respeto a las leyes y normas establecidas socialmente, y el nivel postconvencional, asumido por individuos de un nivel de conciencia moral más elevado, que emiten juicios basándose en principios universales de lo que es justo y en el valor inalienable de la dignidad humana. El modelo desarrollado por Kohlberg (1997) tomó como punto de partida los estadios evolutivos de la inteligencia humana de Piaget, la postura de John Dewey (1965) sobre la moralidad humana y, desde el punto de vista filosófico, el planteamiento ético del filósofo del siglo XVIII, Emmanuel Kant, basado en la conciencia del deber y del imperativo categórico, que busca que el sujeto alcance la autonomía moral al actuar no movido por la recompensa o el miedo al castigo, sino por la conciencia de hacer lo correcto en una determinada situación. Narvaez y Mrkva (2014) sostienen que la postura racionalista de Kohlberg ha sido objetada por el llamado “intuicionismo moral”, el cual sostiene que las personas realizan juicios morales no por un proceso deliberativo, sino a través de una veloz intuición donde las emociones llevan el mando, de modo que los individuos, en realidad, sólo utilizan el razonamiento cuando se ven en necesidad de argumentar lo que intuitivamente les ha parecido justo o injusto, bueno o malo. Para Narvaez (2014), tanto la postura racionalista como la intuitiva tienen puntos fuertes y débiles, por lo que es preciso analizar más a fondo el papel de la razón, de la imaginación y de la intuición al formular juicios morales.

Los estudios neurocientíficos muestran que las etapas tempranas de la vida configuran las capacidades emocionales y cognitivas que subyacen a la moralidad y a la imaginación. Los niños nacen con solamente un cuarto del cerebro desarrollado y los cuidadores construyen el otro 75% en los primeros años después del nacimiento; de ahí que las experiencias tempranas sienten las bases para el desarrollo posterior de la vida humana. Si se sufre demasiado estrés durante los primeros años de la vida, se puede desarrollar un cerebro estresado, que a su vez se refleje en una personalidad autoprotectora y defensiva (Narvaez y Mrkva, 2014). Los niños que sufren de estrés postraumático tienen dificultades para soñar, imaginar y realizar el juego simbólico que consolida el significado del afecto, pues el estrés permanente quita energía. Demasiado estrés también afecta a las habilidades de pensamiento superior que requieren procesos más lentos, como el análisis, la clasificación, la valoración o el ejercicio metacognitivo. Para que este tipo de pensamiento funcione, se precisa de la imaginación moral que permite a la persona visualizar la manera en que sus decisiones y acciones le afectarán a sí misma y a los demás. Incluso, sostienen Narvaez y Mrkva (2014), si el estrés producido por un trauma importante ocurre en etapas tempranas de la vida, los sistemas de pensamiento nunca alcanzan sus trayectorias óptimas de desarrollo.

Los sistemas neuro-biológicos influyen, de esta manera, en nuestra conducta y nos hacen propensos a adoptar diferentes estilos de decisiones y de conductas. No sólo Kant, sino muchas otras tradiciones filosóficas, subestiman el papel que la emoción juega en el funcionamiento moral, considerando las emociones como no confiables, irracionales, primitivas e incluso animalizantes cuando, en la realidad, las neurociencias han demostrado que los individuos usan su experiencia emocional para pensar de maneras inclusivas e integrativas, construir relaciones sociales y ampliar sus posibilidades creativas (Narvaez y Mrkva, 2014). En décadas

recientes, se ha mostrado que las emociones sirven como señales que nos permiten valorar la relevancia de un estímulo y el éxito de nuestras acciones. En el aspecto moral específicamente, las emociones reflejan nuestras metas y valores y nos ayudan a responder de manera flexible y adaptativa. Ellas forman el sustrato de la motivación moral. La teoría de la ética triuno de Narvaez afirma que la variedad de estados mentales morales tiene un sustrato neurobiológico. Los individuos, habitualmente, pueden favorecer un estado mental sobre otro o fluctuar entre varios, dependiendo del uso que den a la imaginación y al pensamiento, que son capacidades que se desarrollan gracias al cultivo adecuado de la atención perceptual para captar la mayor cantidad posible de señales del entorno antes de emitir un juicio, tomar una decisión o un curso de acción (Narvaez y Vaydich, 2008).

Una atención mal cultivada conduce a una percepción sesgada de la realidad que afecta juicios y conductas. Si, por ejemplo, una persona está predispuesta o habituada focalizar su atención sólo en las posibles señales de peligro, entonces su enfoque moral se reducirá a lo autoprotector defensivo (Narvaez y Mrkva, 2014). Las autoras sostienen que diversos estudios muestran una fuerte correlación entre la imaginación moral, la apertura a la experiencia y la amabilidad de las personas. También afirman que el pensamiento flexible y la habilidad para adaptarse a las relaciones sociales caracterizan el comportamiento imaginativo.

Para Dewey (1965), los individuos con flexibilidad y con habilidad de hacer frente a la ambigüedad de manera imaginativa están más capacitados para percibir las situaciones morales y actuar efectivamente en consecuencia. Como Dewey, Narvaez señala que la imaginación moral implica la autorregulación para poner las creencias y metas en acción, y enfatiza la importancia de la búsqueda de la armonía al lidiar con una multiplicidad de valores. La imaginación moral permite conciliar, en la medida de lo posible, estos valores, coordinar la razón y la emoción, la mente consciente autónoma y crítica y los deseos subconscientes de adaptación y supervivencia.

El desarrollo óptimo en los primeros años de vida permite al sujeto la experiencia de la interacción recíproca a través de la influencia mutua, que nos enseña a responder a las señales sociales. Este cuidado interactivo promueve tres tipos de apego: el apego protector, que es como una huella, una marca, un deseo de proximidad física; el apego cálido, que surge de la conexión emocional con el cuidador que facilita las capacidades para las relaciones compasivas. Y, finalmente, el apego de compañerismo, que ofrece una amistad para compartir desde el punto de vista cognitivo y que promueve la imaginación creativa (Narvaez y Vaydich, 2008).

El cuidado nutricional en la vida temprana propicia el desarrollo óptimo del hemisferio cerebral derecho, incluyendo la corteza prefrontal, que es clave para la imaginación moral. En la edad adulta, las capacidades imaginativas implican conocimiento tácito o implícito, no verbalizado, confianza en los procesos y la capacidad de “morar” en el otro, ya se trate de un objeto o de una persona. La capacidad de habitar la mente de otro, o de vivir a través de él, implica la construcción imaginaria de un yo extendido. Las capacidades de la imaginación moral emergen, justamente, de la creatividad social basada en estas intensas experiencias

sociales de la vida temprana, aunque hay otros periodos sensitivos en la vida en los que el cerebro se reestructura hasta cierto punto (Narvaez y Vaydich, 2008, Narvaez y Mrkva, 2014).

Aquellos niños y niñas que tienen cuidadores atentos, que satisfacen sus necesidades de manera pronta y expedita, y se muestran cariñosos y amables, tienen más probabilidades de desarrollar un apego seguro, las bases neurobiológicas necesarias para una personalidad socialmente adaptable y una inteligencia moral que les permite tomar decisiones sobre la base de la búsqueda de lo bueno y lo justo. La inteligencia moral se encuentra constituida por la imaginación que da la posibilidad de habitar en la mente del otro, las capacidades para una ética del compromiso, las relaciones armónicas y la compasión. Cuando a lo anterior se añaden las capacidades deliberativas, la imaginación comunitaria o comunal puede florecer (Narvaez y Mrkva, 2014). La imaginación comunitaria es aquella que nos permite el sentido amplio de comunidad, de modo que lleva las preocupaciones morales personales más allá de la inmediatez del momento presente, y las proyecta al futuro, en una visión que toma en cuenta a la comunidad a largo plazo.

La imaginación comunitaria se construye sobre la noción de una red relacional basada en habilidades sociales bien cimentadas. Es el factor clave de la imaginación moral, al punto de que puede identificarse con ella, y cuya característica principal es la capacidad para abstraer e ir más allá de la situación presente. Esto es lo que posibilita que una persona actúe en representación de aquellos que están ausentes, de grupos sociales marginados, a favor de la justicia o el bien común.

El ingrediente más poderoso de la imaginación comunitaria es la empatía, una habilidad emocional que desarrolla la imaginación y el comportamiento moral. Se cree que los individuos que demuestran compromisos a largo plazo con las causas humanitarias y sociales descansan en una ética de la imaginación, que les permite hacer de estas preocupaciones morales aspectos centrales de su propia identidad. Por contrapartida, es probable que los individuos que no gozaron del cuidado suficiente en las primeras etapas de su infancia desarrollen cerebros reactivos a las situaciones de estrés, dificultando con ello la interacción social, la construcción de la imaginación comunitaria, y a largo plazo, el compromiso ético, el comportamiento moral y el altruismo (Narvaez y Mrkva, 2014). En efecto, cuando un infante es sometido al estrés de manera sostenida, esto influye en la conformación de una mentalidad defensiva y autoprotectora, que puede manifestarse de diferentes maneras, por ejemplo, como una postura agresiva, una escapista, o una de negación.

En síntesis, existen dos factores importantes en el desarrollo de los primeros años de vida: el neurofisiológico, que corresponde al crecimiento de las conexiones neuronales dentro del cerebro, y el social, que corresponde a la experiencia de la interacción con los demás que enriquece las funciones cognitivas. Ambos factores están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente, pero no son lo mismo. Por ejemplo, en el caso de individuos que tuvieron un suficiente desarrollo neurofisiológico, pero una experiencia social deficiente durante sus primeros años de vida, su hemisferio derecho queda supeditado al uso

predominante del hemisferio izquierdo. Para Narvaez esta es la explicación de que en estos individuos la imaginación permanezca divorciada de la empatía y la compasión, y prevalezca así el frío cálculo de costo-beneficio o utilidad en la toma de decisiones, lo cual los hace proclives a entablar relaciones de dominio sobre los demás (Narvaez y Mrkva, 2014). De ahí la importancia de la crianza adecuada en los primeros años para el desarrollo de las capacidades que se utilizarán el resto de la vida.

Las buenas prácticas de crianza se caracterizan por un largo periodo de amamantamiento a libre demanda; caricias constantes en el primer año de vida; respuesta a las necesidades del infante para que no sufra estrés; juego libre y autodirigido; expectativas positivas sobre el infante, entre las más importantes. Cuando uno de estos componentes falta, disminuyen no sólo la inteligencia cognitiva y emocional sino también la creatividad de la imaginación moral, es decir el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro (Narvaez y Mrkva, 2014).

Necesitamos la habilidad de imaginar para asumir las posibles transformaciones en nuestro entendimiento moral, nuestro carácter, nuestro comportamiento. Entre más perspicaz, exploratoria y poderosa sea nuestra imaginación, tendremos más posibilidades de emprender distintos cursos de acción y de plantear metas diferentes.

Un elemento importante a considerar que tiene implicaciones en la educación moral es que las experiencias emocionales, tanto reales como imaginarias, pueden despertar nuestra empatía y sensibilidad social y ayudarnos a asumir principios en incluso corregir nuestros juicios morales, mientras que pensar o estudiar lo moral en los términos filosóficos sólo de manera abstracta y fría nos conduce a tomar decisiones morales de un nivel inferior.

El aprendizaje del comportamiento moral también implica, para Narvaez –al igual que para muchos autores desde Platón hasta nuestros días–, la formación de hábitos, esas conductas aprendidas e integradas a la conducta de manera casi automática, cuya adquisición es posible por la inmersión del sujeto en ambientes que refuerzan positivamente aquellas conductas que funcionan para alcanzar los objetivos de una convivencia más armónica y constructiva. De ahí que, como ya lo había señalado Dewey (1998), el factor del ambiente es el que verdaderamente educa, pues la inmersión en él promueve en los individuos la formación de conocimiento implícito o tácito que está detrás de sus respuestas conductuales aparentemente automáticas.

Esta importancia del ambiente pone una alerta sobre la elección de ambientes educativos que desarrollen las intuiciones y los hábitos deseables para la vida social y el desarrollo personal. De hecho, mucho de lo que una persona sabe es conocimiento implícito o tácito que se ha formado a través de una relación no articulada entre la persona y el ambiente, y ocurre implícitamente entre la estimulación ambiental y la experiencia fenoménica del individuo.

El sistema tácito de pensamiento opera con poco esfuerzo o deliberación. Narvaez (2010) sigue en esto a Hogarth (2001), quien identificó tres niveles o sistemas de procesamiento de información automática que se basan en un proceso intuitivo a través de los diferentes campos, desde las prácticas sociales hasta la causalidad física. El primero, llamado sistema básico, se

compone de comportamientos instintivos que regulan las funciones corporales, tales como el sentimiento de hambre que nos lleva al deseo consciente de buscar comida. El segundo sistema, llamado de procesamiento primitivo de información, incluye varias clases de procesamiento de estímulos cuasi-simbólicos que van desde el registro mecanicístico de covariación y frecuencia de eventos, hasta la captación de reglas implícitas de los sistemas que se experimentan. Los sistemas básico y primitivo son considerados filogenéticamente más antiguos, porque no varían de acuerdo con la motivación, la educación o la inteligencia y muchos animales también los tienen. El tercer sistema, el inconsciente sofisticado, se construye desde la experiencia y atiende al significado y la emoción (Hogarth, 2001). La investigación sobre reportes introspectivos sugiere que el significado es percibido antes que los detalles en un conjunto de estímulos, tal como la habilidad de percibir las affordances sin esfuerzo. Una affordance es la cualidad de un objeto o ambiente que permite a un individuo realizar una acción; es la interfase percibida entre el organismo y el ambiente, esto es, la aprehensión de cómo las capacidades de un organismo pueden hacer uso de los recursos del ambiente (Narvaez, 2010). Lo que normalmente llamamos comprensión intuitiva pertenece a esta tercera categoría del sistema sofisticado inconsciente.

Los sistemas de conocimiento tácito operan en un nivel no verbal gran parte del tiempo, lo que significa que los seres humanos sabemos cosas que no podemos verbalizar, que tanto adultos como niños saben mucho más de lo que pueden explicar. De ahí que la comprensión se desarrolle desde una situación inicial no verbalizada hasta estructuras conceptuales cada vez más diferenciadas, moviéndose del conocimiento implícito al verbalmente explícito. Narvaez (2010) señala que esta comprensión científica del conocimiento implícito o tácito que justifica la idea del intuicionismo moral son fenómenos muy recientes. Durante muchos siglos, el racionalismo fue el ideal predominante del más alto funcionamiento humano, incluyendo la moralidad, y por ende la educación moral estaba fundamentada en él.

Además del conocimiento tácito que obtenemos de nuestra interacción con el ambiente, otro elemento importante de la vida moral, y que ya incluye la imaginación y el razonamiento conscientes, es la integración creativa de los modelos de comportamiento que aprendemos de los demás (Narvaez y Mrkva, 2014). La creatividad estriba en la capacidad de integrar esos modelos y de reconfigurar con ello el propio estilo personal. Cuanta más imaginación creativa tenga una persona, más capaz será de desarrollar una visión compleja de las diferentes oportunidades para cumplir muchos valores simultáneamente, y de percibir las maneras en que sus valores pueden armonizarse.

Otro elemento importante en la vida moral es la reflexión, que es un proceso consciente que consiste en volver sobre los hechos para analizar y ponderar los diversos factores que influyeron en determinada decisión y valorar el resultado final. Utilizando el lenguaje de Dewey, podemos hablar de la reflexión como la capacidad de reconstruir la experiencia para poder prevenir el curso de acontecimientos futuros (Dewey, 1998). Además, la reflexión brinda la posibilidad de poner una pausa y ralentizar el pensamiento automático o implícito no verbalizado, que nos lleva a tomar decisiones morales de manera cuasi intuitiva.

Recordemos que, para Narvaez, el ambiente va moldeando esas respuestas automáticas de los sujetos al proporcionar un bagaje de conocimientos sobre la manera de operar en el mundo que permanecen en el dominio subconsciente y se reflejan en nuestras actitudes, predisposiciones, juicios y elecciones. Este conocimiento implícito preconceptual es muy útil para lidiar con el mundo, pero en la vida moral puede ser un peligro porque no cuestiona premisas que pueden resultar falsas o engañosas.

Las habilidades de reflexión se desarrollan mediante la práctica guiada para hacer una pausa y examinar las decisiones, propias y ajenas, desentrañando y cuestionando las premisas que las sustentan. Implica también desarrollar la capacidad de argumentación, junto con la honestidad intelectual. Gracias a la reflexión se da la búsqueda del sentido de nuestras acciones y de construir de manera consciente nuestra identidad.

La educación formal es un espacio privilegiado para fomentar en las personas aquellos hábitos reflexivos y de pensamiento crítico que ayudan a las personas a tomar mejores decisiones morales. De ahí que la escuela debe asumir como una de sus metas educativas más importantes favorecer los procesos reflexivos, pues si bien las experiencias de la vida temprana son muy importantes para la construcción de la personalidad moral, estas no son determinantes. Si se fomenta el hábito de la reflexión, la persona puede aprender a reconocer las influencias y valores implícitos que ha recibido de manera acrítica, explicitarlos, y modificarlos si ya no responden a las condiciones actuales. Por otro lado, si la persona no ha cultivado el hábito de reflexionar, es altamente probable que permanezca ligada a las costumbres y tradiciones que aprendió en la pequeña esfera del ambiente en el que se desarrolló cuando niño y actúe de manera automática, sin alcanzar una verdadera autonomía e identidad personal en la vida adulta.

Para lograr cambios en la vida moral se necesita también adoptar la perspectiva de la imaginación comunitaria, que para Narvaez significa adoptar la “visión del corazón” que involucra el sentido de conexión emocional con los otros y funge como una especie de antídoto contra el pensamiento dogmático e intolerante de la moralidad basada en prejuicios infundados.

Otro factor crítico para la vida moral es lo que Rest (1986) llama motivación moral, la cual permite priorizar la acción moralmente correcta sobre otras opciones. Requiere habilidades socioemocionales como la atención para enfocarse en el problema; la autorregulación, para sostener la motivación, perseverar, y el autoconocimiento, para detectar cómo se conforma la propia identidad a través de las elecciones morales.

Conclusiones

Los aportes de Darcia Narvaez y su equipo de trabajo proporcionan fundamentos sólidos para proponer una adecuada educación moral, que tome en cuenta una diversidad de factores que los enfoques racionalistas habían soslayado. Entre ellos destacan:

- La afirmación de la importancia de los patrones de crianza y la insistencia de la necesidad de una crianza llena de afecto y aceptación, donde las necesidades del infante sean satisfechas para la configuración de la futura personalidad moral sana. Esta es una aportación muy valiosa para la educación en esta fase de la vida que está a cargo de las madres y padres de familia, pero también de los centros de desarrollo infantil.
- El reconocimiento de que las personas acumulan un volumen importante de conocimiento que operan en un nivel no verbal gran parte del tiempo, lo que implica que saben mucho más de lo que pueden explicar. La educación moral debe tomar en cuenta estos sistemas de conocimiento para evitar que las personas tomen decisiones basadas en prejuicios inconscientes.
- La importancia de promover el hábito de la reflexión para prevenir las visiones sesgadas y acríicas.
- La insistencia en el desarrollo de la imaginación creativa vinculada a las emociones morales como la empatía, la compasión, la solidaridad, que promuevan la construcción de una imaginación comunitaria, y por ende, la toma de decisiones que trasciendan el egocentrismo.
- El énfasis en la construcción de ambientes nutritivos que propicien la imaginación y las emociones morales, especialmente la empatía y la motivación.

La educación formal que se comprometa con una formación integral que incluya valores y ética, debe procurar tanto el ejercicio del pensamiento reflexivo como la expansión de la imaginación moral que permita experimentar la empatía y la conexión humana. Esta es una tarea que la escuela no puede postergarse en un mundo que está urgido de personas dispuestas a construir colectivamente una sociedad más justa, solidaria y consciente.

Referencias

- Aristóteles. (2014). *Ética nicomáquea*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hermanos.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L., Power, C., y Higgs, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on psycho-logical science: a journal of the Association for Psychological Science*, 5(2), 163-181.

Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality, cul-ture and wisdom*. Nueva York: W.W. Norton & Company.

Narvaez, D., y Mrkva, K. (2014). Creative moral imagination. En S. Moran, D. H. Copley y J. C. Kaufman (eds.), *The Ethics of Creativity* (pp. 25-45). Nueva York: Palgrave MacMillan.

Narvaez, D., y Vaydich, J. (2008). Moral development and behavior under the spotlight of the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, (37), 289-313. <https://doi.org/10.1080/03057240802227478>

Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in research and theory*. Nueva York: Praeger Press. Rest, J.