

SUSANA FRISANCHO HIDALGO
(editora)

ENSAYOS CONSTRUCTIVISTAS



Capítulo 6



Ensayos constructivistas

Susana Frisancho Hidalgo, editora

© Susana Frisancho Hidalgo, 2016

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: junio de 2016

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 978-612-317-181-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-06977

Registro del Proyecto Editorial: 31501361600477

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

CONSTRUCTIVISMO Y DIVERSIDAD CULTURAL

Susana Frisancho Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

Muchas personas piensan que el desarrollo humano, especialmente (aunque no únicamente) el desarrollo moral, depende solo de los contextos culturales en los que la persona ha sido socializada. Asumen que las trayectorias de desarrollo de las personas son relativas a la cultura y que no resulta posible juzgar esas trayectorias desde un punto de vista que se pretenda universal. Esto es aún más evidente cuando se trata del desarrollo moral, pues muchos asumen con radicalidad que las valoraciones, juicios morales y sentidos del mundo de las personas están determinados exclusivamente por la cultura en la que viven.

Esto es un error. Sin duda, el contexto cultural particular en el que desarrollan las personas cumple un rol importante en sus procesos de construcción del conocimiento y sus sistemas de valores, pero no actúa en independencia de los factores biológicos de carácter más universal que compartimos todos los seres humanos. El conocimiento es, por supuesto, un producto de la actividad social, pues se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios que llevamos a cabo con los otros. Sin embargo, aunque la forma que toman estos intercambios varía en relación a las diferentes prácticas culturales, en todas las sociedades los intercambios se producen y en ello radica su universalidad. Así, el conocimiento

no está dado como algo terminado y definitivo, acabado y estático; sino que se genera por la interacción del individuo con el mundo físico y el mundo social. Las personas no son recipientes vacíos donde se depositan las informaciones provenientes del medio externo; al contrario, ellas construyen su conocimiento y dan forma a su experiencia de manera activa. En este proceso de construcción, existen patrones de desarrollo que son comunes a todos los seres humanos.

En este capítulo, discutiré el constructivismo como un marco epistemológico que nos permite identificar los universales en el desarrollo humano y entender el proceso de construcción del conocimiento como un resultado de la relación entre el sujeto y el objeto, en cualquier contexto sociocultural. Intentaré mostrar, con algunos ejemplos, que este proceso es universal a pesar de que los contenidos específicos con los que ocurren los intercambios puedan variar de cultura a cultura.

2. CONSTRUCTIVISMO Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

El constructivismo es un marco epistemológico que propone que el conocimiento no viene dado como algo terminado y definitivo ni es un simple reflejo de la realidad exterior, sino que se constituye por la interacción del individuo con el mundo. En este intercambio, ambos elementos, el sujeto y el objeto, son importantes. Por ejemplo, un niño con determinadas características se relaciona con un objeto que tiene también determinadas características y que le hace al niño ciertas exigencias, en un medio sociocultural que presenta también condiciones particulares. Para que el proceso de estructuración cognitiva ocurra, es fundamental la acción del sujeto sobre el medio en el que vive, pues el conocimiento proviene de la acción (Piaget, 1985[1964]), la que más adelante se convierte en representación y da pie a los procesos de toma de conciencia. Somos actividad o no somos sujetos, pues nos hacemos humanos a través de nuestro accionar sobre el mundo.

A modo de ilustración, pensemos en un niño que se relaciona con un fruto, digamos un tomate. Para conocerlo, el niño necesita actuar sobre él,

intentar cogerlo, olerlo, apretarlo, sentir su peso, su color, compararlo con otros objetos, chuparlo, morderlo. Por supuesto, el niño no está listo para realizar todas estas acciones desde que nace, cuando solo tiene a su disposición unos pocos esquemas de acción descoordinados entre sí (ver, presionar, succionar). Pero poco a poco y a través de mecanismos complejos de interacción, va organizando el mundo a medida que logra coordinar sus esquemas iniciales (agarrar lo que vio, succionar lo que agarró), fortalecerlos, complejizarlos y dar vida a estructuras novedosas que no estaban presentes inicialmente.

La relación sujeto-objeto es una relación de interacción, en la que tanto el objeto como el sujeto saldrán transformados. En nuestro ejemplo, cada nueva asimilación del tomate como objeto del mundo implica una acomodación de las estructuras de pensamiento del niño, las que se amplifican, se transforman y se hacen cada vez más complejas mediante el ejercicio mismo de interacción. De esta manera, luego de mucho practicar, el niño logra coger el tomate con la mano e incorpora este nuevo esquema de acción —estirar los músculos del brazo y la mano de manera tal que puedan abarcar todo el objeto, sostenerlo con suficiente fuerza para que no se caiga, etc.—, lo que hace que el objeto mismo también se transforme; pues, dado que ahora lo puede coger, el sujeto está en capacidad de actuar sobre él de otra manera: puede apretarlo, intentar tirarlo al aire o al suelo, olerlo, llevárselo a la boca, chuparlo. Así, el objeto será para el niño algo que se coge, algo que se tira, algo que se huele, y con cada nueva acción se le abren otras muchas posibilidades. Su preconcepción «tomate» está así, de alguna forma, determinado por las acciones que ejerce sobre él. Solo más adelante, al consolidarse la función simbólica y luego de varios años de desarrollo de sus estructuras cognitivas, el niño podrá clasificar el tomate como algo para comer, como una «verdura» (idea muy común en muchos niños de ciertos entornos sociales en los que los tomates se comen en ensaladas), como una planta curativa, o como un fruto con propiedades mágicas. Como vemos, ha corrido mucha agua desde que el niño veía el tomate como algo para coger y tirar hasta el momento en que lo ve como «una verdura para hacer ensaladas». Y pasará mucho tiempo más hasta

que pueda entender un sistema lógico y organizado de clasificación como, por ejemplo, el que utilizan los botánicos, y clasificar el tomate como un fruto perteneciente a la familia de las solanáceas, una planta herbal que recibe el nombre científico de *Solanum lycopersicum*.

Como puede verse, la visión constructivista del aprendizaje se opone a visiones más tradicionales y estáticas, como la empirista (para la cual el sujeto asocia, pero no compone ni lógica ni matemáticamente) o la apriorista (que asume que el sujeto ya viene al mundo con estructuras o categorías), las que toman solamente un lado del proceso y descuidan el otro, promoviendo de esta manera una visión parcial —y me atrevo a decir falsa— del proceso de aprender.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS CULTURALES DIVERSOS

Aunque se ha acusado a Piaget de desarrollar una teoría ciega a la cultura y centrada solamente en el individuo y su maduración, planteó siempre la importancia del contexto social; pues, para él (1984[1932], p. 337), «la razón, bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo». La asociación entre la edad de la persona y las características del pensamiento en los diferentes períodos del desarrollo planteados en su teoría es siempre referencial y aproximada, nunca fija e inmutable; pues el proceso y el período en que cada persona alcanza cada etapa son flexibles y pueden variar a partir de sus experiencias culturales. Esta postura de Piaget se hace explícita, por ejemplo, en la siguiente cita:

Veamos lo que valen estos tres factores en el caso de nuestra bolita de pasta para modelar. Primero, la maduración. Es evidente que tiene su importancia, pero está muy lejos de bastarnos para resolver nuestro problema. La prueba es que el acceso a la conservación no se produce a la misma edad en todos los medios. Uno de mis estudiantes, de origen Iraní, dedica su tesis a experiencias diferentes hechas en Teherán y en el campo de su país. En Teherán, encuentra aproximadamente las mismas edades que en Ginebra o en París; en el campo, observa

un retraso considerable. Por consiguiente, no se trata tan solo de un problema de maduración, hay que considerar asimismo el medio social, el ejercicio, la experiencia (Piaget, 1985[1964], pp. 219-220).

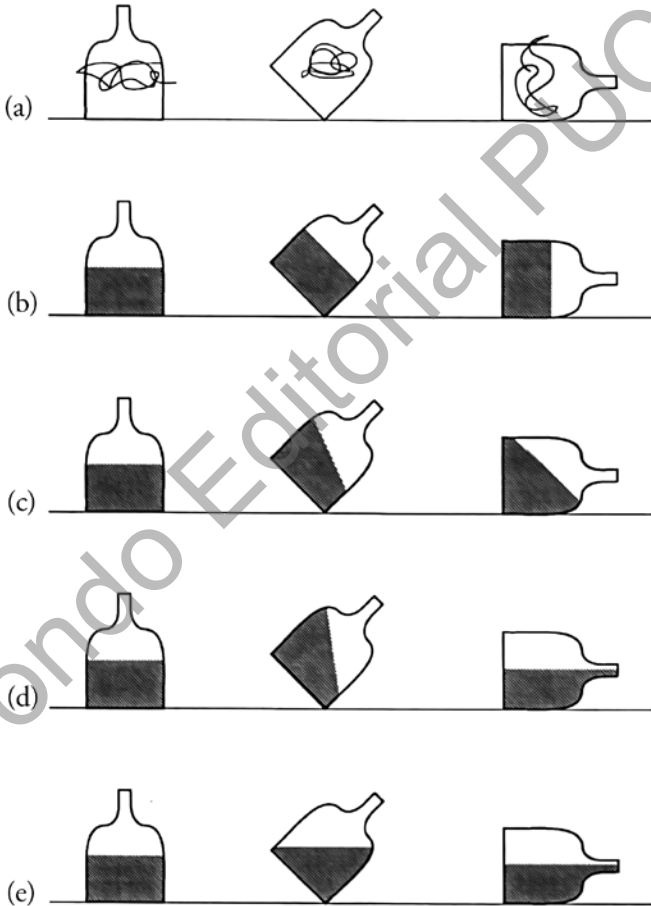
Así, vemos que para Piaget la cultura tiene un papel en los procesos de construcción del conocimiento en el sentido en que las interacciones sociales que ocurren en los distintos contextos culturales pueden promover o retrasar el desarrollo cognitivo (ver, por ejemplo, Dongo, 2002). En el caso de las operaciones formales, por ejemplo, Piaget (2008[1972]) reconoce que el ritmo de crecimiento se afecta por la calidad y la frecuencia de oportunidades que tienen los sujetos para involucrarse en tareas de este tipo. Sin embargo, factores culturales no cambian la naturaleza de este desarrollo, pues las estructuras cognitivas que se construyen son propias de nuestra especie y, por esto mismo, universales.

Tomemos un ejemplo de Inhelder y Piaget (1956) sobre la comprensión de la coordinación de los ejes vertical y horizontal en el dibujo infantil. Veamos la secuencia que describe el proceso por el cual los niños logran finalmente expresar en el dibujo la coordinación del eje horizontal con un punto de referencia externo:

- a) Estadio I: a los 4-5 años son incapaces de representar la superficie plana del agua.
- b) Estadio IIA: la superficie del agua se representa paralela a la base de la jarra, sin ningún punto externo de referencia.
- c) Estadio IIB: alrededor de los 7 años, aunque ya no representan la superficie del agua en paralelo a la jarra, son incapaces de coordinarla con un punto fijo de referencia externo a la jarra.
- d) Estadio IIIA: en este estadio de transición, los niños son consistentemente capaces de representar la superficie del agua correctamente solo cuando es paralela a un par de lados de la jarra. Lo logran a veces cuando no es una jarra, sino una botella con pico estrecho.

- e) Estadio IIIB: los niños representan la horizontalidad del agua usando un punto de referencia externo a la jarra.

Figura 1
Coordinación del eje horizontal con un punto de referencia externo en el dibujo de una botella llena de líquido



Fuente: adaptado de Inhelder & Piaget, 1956.

A continuación (figura 2), veamos un ejemplo en el que se puede apreciar la misma dificultad de coordinación de ejes en un niño de otro contexto sociocultural.

Figura 2

Dibujo de una botella llena de líquido realizado por un niño de 10 años de la ciudad de Lima, Perú



Nota: el dibujo muestra la dificultad que tiene el niño para disociar puntos de referencia.

Como estos dibujos muestran, los procesos de coordinación de ejes en el manejo del espacio en un dibujo infantil son universales y pueden verse en niños de entornos socioculturales diversos.

Otro ejemplo es el campo de las matemáticas. Si bien hay estudios que sugieren que el aprendizaje de la matemática puede ser diferente cuando está contextualizado culturalmente (Nunes, 1993; Nunes, Carraher & Dias Schliemann, 1982, 1993; Nunes & Bryant, 1996), mostrando que el contexto sociocultural puede producir variaciones en el proceso de construcción del pensamiento matemático, las matemáticas son una capacidad humana asequible a todas las personas (Piaget, 1985[1964]), ya que la actividad cotidiana necesita de los conceptos lógico-matemáticos para organizar los intercambios con la realidad física y social (Piaget, 1975[1950]; Inhelder & Piaget, 1958). Por ejemplo, Maynard y Greenfield (2003) encontraron diferencias en las relaciones espaciales entre niñas mayas zinacantecas que sabían tejer en comparación con niños estadounidenses que no tejían. En relación al diseño, adolescentes tejedoras sin o con muy poca escolaridad lograron representaciones muy detalladas en comparación a estudiantes de los Estados Unidos que construyeron representaciones abstractas sin mayores detalles (Greenfield & Childs, 1977; Greenfield, Maynard, & Childs, 2003). Estos estudios muestran la influencia del contexto y las prácticas culturales en dotar de características particulares (mayor o menor detalle en el diseño, etc.) a procesos de construcción del conocimiento (representación del espacio, etc.) que son universales.

4. DESARROLLO MORAL

En relación a la moral, la creencia en una división radical entre lo universal y lo particular es aun más intensa, especialmente en sociedades con alta diversidad. La idea que prevalece es que los contextos socioculturales determinan los valores de las personas, pues se piensa que la moral depende de las normas, tradiciones y valores de las culturas en los que los individuos son socializados. Desde este punto de vista, la moral es fundamentalmente una respuesta condicionada culturalmente (Prinz, 2011). Esta idea se encuentra, por ejemplo, en textos clásicos de la antropología como *Patterns*

of Culture de Ruth Benedict (1934) o en el *Statement on Human Rights* que la Asociación Antropológica Americana envió a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1947.

Sin embargo, desde el punto de vista constructivista, la moral es una forma de equilibrio entre el individuo y la sociedad (Piaget, 1918) que se va desarrollando desde lo más concreto hasta lo más abstracto conforme evoluciona el razonamiento de la persona, siendo el desarrollo cognitivo una condición necesaria (aunque no suficiente) para el desarrollo moral. Al igual que ocurre con el desarrollo cognitivo, las interacciones sociales son constitutivas del tipo de razonamiento sobre temas morales que desarrollan las personas desde la infancia (Piaget 1984[1932]; 1995[1965]); pero la capacidad de razonar y el avance desde la heteronomía hacia la construcción de la autonomía son procesos universales. Kohlberg (1984a, 1984b) planteó que la razón está al centro de la experiencia moral humana, la que es universal porque en todos los contextos culturales existen estructuras de autoridad y relaciones de poder, oportunidades para la toma de roles, normas, leyes y situaciones de conflicto social, lo que está en la base del desarrollo moral (Kohlberg, 1981). Para Kohlberg, las personas pueden mostrar diferencias en el ritmo de desarrollo debido a las diferentes oportunidades de interacción con el entorno que su contexto social les brinda; pero, al analizar situaciones sociales, pasan por los mismos estadios de razonamiento a pesar de que estas situaciones sean culturalmente distintas. Las personas tenemos en común estructuras cognitivas y afectivas (Piaget, 2008[1972]; Inhelder & Piaget, 1958) porque pertenecemos a la misma especie; las culturas nos son estáticas, sino una parte integral y dinámica de las estructuras y procesos psicológicos de las personas que viven en ellas y que las piensan, las recrean y analizan (Eckensberger, 2007; Rogoff & Angelillo, 2002). Sin duda alguna, los contextos culturales en los que somos socializados afectan la manera en que los procesos cognitivos se expresan (Rogoff, 1993, 2003; Greenfield, 2000; Vygotsky, 1978); pero esto no significa que las capacidades básicas de los seres humanos (en este caso la capacidad

de razonar moralmente con una perspectiva ética y la capacidad para examinar críticamente las razones que subyacen a los comportamientos y creencias) no se encuentren en algunos grupos culturales.

En esta línea, investigadores han mostrado que en todas las culturas las personas distinguen el dominio moral, que involucra juicios categóricos y prescriptivos sobre lo correcto e incorrecto y lo justo y lo injusto, de las convenciones, tradiciones y reglas sociales arbitrarias creadas para mantener el funcionamiento social (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983; Smetana, 1981, 1985). Los seres humanos somos agentes con capacidad de juzgar y razonar, lo cual está presente en todas las culturas; las personas de todos los contextos sociales analizamos la vida social y hacemos diferencias entre el dominio moral, las convenciones y las preferencias individuales (Turiel, 2012; Waynrib, 2006; Helwig, 2006; Nucci & Turiel, 2000). Tal como Turiel (1983, 2002, 2008a, 2008b, 2008c, 2012) ha mostrado, hay enorme heterogeneidad y variabilidad en los juicios sociales al interior de las comunidades; pues estas no son estáticas, sino contextos dinámicos y cambiantes que son evaluados críticamente por las personas con las herramientas que les da la razón.

Un ejemplo de esta flexibilidad de pensamiento, que evidencia un modo de razonar con principios éticos universales y un cuestionamiento a las propias prácticas culturales, lo encontramos en esta declaración de un adulto no escolarizado del pueblo Shipibo-Konibo¹, en la Amazonía del Perú. Al preguntársele por sus prácticas culturales y por su opinión acerca de ellas, dice:

En el pasado las madres hacían cosas equivocadas. En la cultura Shipibo los padres solían entregar a su hija de 5 o 6 años a un hombre mayor, un adulto. El padre veía que era un buen pescador, buen cazador, y ya, kle entregaba a su niña. Esto es malo, yo rechazo esto. Pobre niña.... Eso no era algo que ella quería. Ella debía hacer que esa

¹ Los Shipibo-Konibo son un grupo indígena que vive principalmente en los márgenes del río Ucayali y sus afluentes. Su lengua pertenece a la familia lingüística Pano.

persona bebiera porque eso en nuestra cultura significa compromiso. La niña tenía que dormir con el hombre, era una violación en realidad. El hombre pronto se ponía anciano. Este es el modo en que las cosas se hacían en nuestra cultura, a la niña nadie le preguntaba su opinión. Yo rechazo eso, pienso que estaba mal [...] (Frisancho & Delgado, 2014)².

Tal como puede apreciarse, si bien esta persona está fuertemente identificada con su cultura, al mismo tiempo la cuestiona críticamente cuando encuentra que ciertas tradiciones atentan contra los derechos y la dignidad de las personas.

5. CONCLUSIONES

Para el constructivismo, la actividad humana es la fuente de todo conocimiento. Esta actividad ocurre y toma forma en relación a la idiosincrasia de los entornos físicos, sociales y simbólicos en los que viven las personas, de modo que los conocimientos construidos pueden ser particulares aun cuando los procesos de construcción y las estructuras cognitivas son universales. En relación a la moral, el respeto mutuo implica la autonomía total de la razón. La generación de leyes sociales «supone la cooperación y la entera libertad de la razón personal» (Piaget 1984[1932], p. 311), lo que significa que somos las personas las que discernimos lo justo o injusto de nuestras experiencias sociales. Como decía Piaget (1984[1932], p. 339), es la conciencia la que es capaz de «apreciar el valor de las reglas que se le proponen».

El diálogo entre los particulares y los universales del desarrollo humano, tanto cognitivo como moral, resulta necesario y constituye una línea de investigación importante para la psicología del desarrollo. En esta línea y pensando en las posibles intervenciones educativas, es importante identificar qué tipo de interacciones sociales, en los propios contextos

² Ver el artículo para una descripción más detallada y otros ejemplos de estos razonamientos.

culturales de las personas, facilitan la construcción de conocimiento y les permiten desarrollarse como agentes sociales críticos, democráticos y éticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Anthropological Association (1947). Statement on Human Rights. *American Anthropologist* 49(4), 539-543. Disponible en: <<http://franke.uchicago.edu/aaa1947.pdf>>.

Benedict, Ruth (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin

Dongo, Adrian (2002). *Piaget y los niños marginados. Epistemología genética, diagnóstico y soluciones*. Lima: Govi.

Eckensberger, Lutz H. (2007). Morality from a Cultural Psychology Perspective. En: Gang Zheng, Kwok Leung & John Adair (eds.), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology* (pp. 25-34). Beijing: China Light Industry Press.

Frisancho, Susana & Enrique Delgado (2014). Razonamiento sobre derechos humanos y prácticas culturales en tres adultos de comunidades indígenas del Perú. *Schème. Revista Electrónica de Psicología y Epistemología Genéticas* 6, 141-163.

Greenfield, Patricia (2000). Culture and Universal: Integrating Social and Cognitive Development. En: Larry Nucci, Geoffrey Saxe & Elliot Turiel (eds.), *Culture, Thought and Development* (pp. 231-277). New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Greenfield, Patricia & Carla Childs (1977). Weaving, color terms and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of Southern Mexico. *Inter-American Journal of Psychology* 11, 23-48.

Greenfield, Patricia, Ashley Maynard & Carla Childs (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya children. *Cognitive Development* 18, 455-487.

- Helwig, Charles (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. En: Melanie Killen & Judith Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 185-210). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Inhelder, Bärbel & Jean Piaget (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Inhelder, Bärbel & Jean Piaget (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, Lawrence (1981). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En: *Essays on Moral Development. Volumen I: The Philosophy of Moral Development* (pp. 101-189). San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, Lawrence (1984a). *Essays on moral development. Volume One: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, Lawrence (1984b). *Essays on moral development. Volume Two: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Maynard, Ashley & Patricia Greenfield (2003). Implicit cognitive development in cultural tools and children: Lessons from Maya Mexico. *Cognitive Development* 18, 489-510.
- Nucci, Larry & Elliot Turiel (2000). The Moral and the Personal. Sources of Social Conflict. En: Larry Nucci, Geoffrey Saxe & Elliot Turiel (eds.), *Culture, Thought and Development* (pp. 115-137). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, Larry & Elliot Turiel (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development* 49, 400-407.
- Nunes, Terezinha (1993). The socio-cultural context of mathematical thinking: Research findings and educational implications. En: Alan Bishop, Kathleen Hart, Stephen Lerman & Terezinha Nunes, *Significant influences on children's learning of mathematics* (pp. 27-42). Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/323_47.pdf>.

- Nunes, Terezinha & Peter Bryant (1996). *Children Doing Mathematics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nunes, Terezinha, David William Carraher & Ana Lucía Dias Schliemann (1982). Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa São Paulo* 42, 79-86.
- Nunes, Terezinha, David William Carraher & Ana Lucía Dias Schliemann (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (1918). *Recherche*. Lausanne: La Concorde.
- Piaget, Jean (1975[1950]). *Introducción a la Epistemología Genética. Tomo I: El Pensamiento Matemático*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, Jean (1984[1932]). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, Jean (1985[1964]). *Seis estudios de psicología*. México: Planeta.
- Piaget, Jean (1995[1965]). *Sociological Studies*. New York: Routledge.
- Piaget, Jean (2008[1972]). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 51, 40-47.
- Prinz, Jesse (2011). Morality is a culturally conditioned response. *Philosophy Now* 82 (enero/febrero). Disponible en: <http://philosophynow.org/issues/82/Morality_is_a_Culturally_Conditioned_Response>.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Bárbara (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Bárbara & Cathy Angelillo (2002). Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development. *Human Development* 45(4), 211-225.
- Smetana, Judith (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development* 52, 1333-1336.

- Smetana, Judith (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology* 21, 715-724.
- Turiel, Elliot (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot (2008a). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development* 51, 21-39.
- Turiel, Elliot (2008b). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development* 23(1), 136-154.
- Turiel, Elliot (2008c). The development of morality. En: William Damon & Richard Lerner, *Child and adolescent development. An advanced course* (pp. 473-514). New Jersey: John Wiley & sons.
- Turiel, Elliot (2012). Moral universality and relativism: variations in social decisions, social opposition and coordination as bases for cultural commonalities. En: Juan A. García Madruga, Raquel Kohen, Cristina del Barrio, Ileana Enesco & Josetxu Linaza (eds.), *Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval* (pp. 229-243). Madrid: UNED.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wainryb, Cecilia (2006). Moral development in culture: diversity, tolerance, and justice. En: Melanie Killen & Judith Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211-240). New Jersey: Lawrence Erlbaum.