

ÉTICA, AGENCIA Y DESARROLLO HUMANO

Capítulo 3

ISMAEL MUÑOZ
MARCIAL BLONDET
GONZALO GAMIO
(Editores)



FONDO
EDITORIAL

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ
Centro Bibliográfico Nacional

303.44 Ética, agencia y desarrollo humano : V Conferencia de la Asociación Latinoamericana y
E8 del Caribe para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades / Ismael Muñoz, Marcial
Blondet, Gonzalo Gamio, editores.-- 1a ed.-- Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú,
Fondo Editorial, 2017 (Lima : Tarea Asociación Gráfica Educativa).
353 p. : il., diagrs. ; 24 cm.

Ponencias presentadas en la conferencia, realizada en Lima entre el 14 y el 16 de mayo de
2014.

Incluye bibliografías.

D.L. 2017-04264

ISBN 978-612-317-247-3

1. Desarrollo humano - América Latina - Ensayos, conferencias, etc. 2. Desarrollo humano
- Región del Caribe - Ensayos, conferencias, etc. 3. Inclusión Social - América Latina 4. Inclu-
sión Social - Región del Caribe 5. Participación ciudadana - América Latina 6. Participación
ciudadana - Región del Caribe 7. Igualdad - América Latina 8. Igualdad - Región del Caribe
9. América Latina - Política social 10. Caribe, Región del - Política social I. Muñoz, Ismael,
1954-, editor II. Blondet, Marcial, editor III. Gamio Gehri, Gonzalo, 1970-, editor IV. Pontificia
Universidad Católica del Perú V. Conferencia de la Asociación Latinoamericana y del Caribe
para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades (5° : 2014 : Lima, Perú)

BNP: 2017-1176

Ética, agencia y desarrollo humano

*V Conferencia de la Asociación Latinoamericana y del Caribe
para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades*

Ismael Muñoz, Marcial Blondet, Gonzalo Gamio, editores

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2017

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: abril de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-04264

ISBN: 978-612-317-247-3

Registro del Proyecto Editorial: 31501361700456

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

¿QUÉ APORTA LA PSICOLOGÍA MORAL AL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL?

Susana Frisancho / Enrique Delgado

1. INTRODUCCIÓN. CAPACIDADES Y DERECHOS HUMANOS: ¿UNIVERSALISMO O RELATIVISMO MORAL?

Tanto los derechos humanos como el enfoque de capacidades tienen una propuesta universalista que asume principios morales tales como la libertad y la dignidad. ¿Cómo pueden articularse tales enfoques con la diversidad cultural, la que muy a menudo se esgrime como argumento precisamente para objetar la universalidad de estos principios?

En este capítulo, ubicándonos en un marco constructivista y a partir de los resultados de la investigación en psicología del desarrollo moral, intentaremos articular estas tres perspectivas (capacidades, derechos humanos y psicología del desarrollo moral), destacando la importancia que ellas le otorgan a la razón y señalando cómo, desde esta línea conectora, puede argumentarse a favor de un universalismo moral que integre la diversidad cultural.

El enfoque de las capacidades plantea con mucha claridad una mirada del desarrollo que no lo reduce a sus aspectos económicos. Por el contrario, el desarrollo es visto como la ampliación de las capacidades que tienen las personas para elegir y vivir la vida que valoran. Dicho de otro modo, mayor desarrollo no implica necesaria o solamente fomento del empleo, mayor actividad empresarial y/o mayor disposición de recursos y dinero; sino, fundamentalmente, mayor libertad para vivir el tipo de vida que las personas desean vivir y que tienen razones para elegir y valorar. En otras palabras y siguiendo a Sen (1984), los bienes y servicios no son valiosos en sí mismos, sino en relación a lo que las personas pueden hacer con ellos.

El enfoque de las capacidades y los derechos humanos se encuentran relacionados, pues estos últimos generan y representan las condiciones que permiten a las personas realizarse y vivir con dignidad la vida que desean y valoran.

Los derechos humanos son concebidos como derechos universales, inalienables, iguales, indivisibles e interdependientes y basados en la dignidad y el valor de las personas (ONU, 2006; Donnelly, 2009). Nussbaum (2002) plantea que los derechos pueden pensarse como capacidades combinadas, las que necesitan incluir tanto las capacidades internas como las condiciones externas necesarias para ejercerlos. Así, para Nussbaum, garantizarle a alguien un derecho no es solamente enunciarlo de manera formal, sino promover medidas efectivas y reales que permitan a las personas ejercer plenamente ese derecho. En esto coincide con Sen, para quien los derechos y libertades civiles se vacían de contenido cuando se carece de control sobre los recursos que permiten hacer efectivas las opciones que la libertad ofrece (Sen, 2005a). Por ejemplo, si bien se tiene derecho a la educación, que en el Perú es obligatoria en su modalidad básica, este no sirve de nada si en la comunidad en la que vive el niño no hay escuelas, si estas se ubican demasiado lejos de su vivienda como para que el niño pueda llegar, si las deficiencias nutricionales del niño no le permiten beneficiarse del sistema educativo, si no hay docentes o estos no hablan el idioma del niño, o si el calendario escolar no se adapta a las necesidades y obligaciones de su familia, haciendo que el niño no logre articular sus responsabilidades en casa con las que la escuela le plantea.

Aunque, como señala Sen (2005), es necesario diferenciar ambos conceptos y no subsumir uno en el otro: los derechos humanos podrían entenderse como derechos a capacidades particulares; de este modo el enfoque de las capacidades y los derechos humanos se complementan entre sí. Ambos enfoques asumen «una poderosa presunción universalista» (Sen, 2000, p. 295), una concepción que integra principios morales tales como la libertad, a los que coloca en el centro de su concepción de desarrollo humano. Nussbaum enfatiza también este planteamiento universalista al explicitar que «el enfoque de las capacidades es completamente universal» (2002, p. 34); pues las capacidades son importantes para todas las personas en todas las naciones, ya que cada ser humano, independientemente de sus contextos de vida particulares, debe ser tratado siempre como un fin.

En este marco general, es importante señalar que tanto Sen como Nussbaum incorporan en su universalismo las diferencias culturales y argumentan en favor de la validez intercultural de las capacidades (Sen 2000, 2001, 2005; Nussbaum, 2005).

Del mismo modo, ambos autores han respondido a las diversas objeciones respecto al desarrollo conceptual y a la validez universal de los derechos humanos, especialmente la denominada «crítica cultural», que es la que nos interesa destacar en este texto porque ataca precisamente esta presunción universalista de la que hablan Sen y Nussbaum, la misma que resulta también fundamental para la psicología moral. Esta crítica cuestiona el universalismo de los derechos humanos afirmando que, para que estos sean verdaderamente universales, se requiere

de la existencia de valores universales, lo cual esta perspectiva niega. La crítica cultural se ha planteado incluso antes del reconocimiento legal internacional de los derechos humanos, como puede verse, por ejemplo, en el influyente libro de Ruth Benedict (1934), *Patterns of Culture*, en el que la autora enfatiza la importancia de la cultura en la explicación del comportamiento humano y defiende el relativismo cultural, afirmando que cada cultura tiene sus propios imperativos morales que deben ser entendidos dentro de los patrones y prácticas de la cultura misma. Del mismo modo, durante la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el año 1947, el Comité Ejecutivo de la Asociación Americana de Antropología (AAA) escribió a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas señalando que:

Las normas y valores son relativos a la cultura de la cual proceden, de modo que cualquier intento de formular postulados que surgen de las creencias o códigos morales de una cultura específica impiden, en esa medida, la aplicación de cualquier Declaración de Derechos Humanos a la humanidad en su conjunto (AAA, 1947, p. 542. Traducción nuestra)¹.

Dado que los derechos humanos son por definición universales, estas críticas aparecen como una contraposición a la esencia misma de estos derechos, especialmente cuando se plantean estándares internacionales que constituyen un límite y un freno a prácticas y tradiciones culturales que son potencialmente nocivas para las personas (ONU, 2007, 2006; Unesco 2001; OIT, 1989) y que muchos relativistas perciben como una agresión y una falta de respeto a la diversidad cultural.

La crítica cultural, que está basada en un relativismo ético, ha sido objetada tanto desde el enfoque de las capacidades y los derechos humanos como desde la psicología del desarrollo moral. Sen (2000, 2001), por ejemplo, se ha ocupado de la polémica sobre los llamados «valores asiáticos», los que pretendían usarse para legitimar regímenes autoritarios bajo el argumento de que existen diferencias culturales entre Asia y Occidente que hacen que los valores asiáticos, que enfatizan aspectos como la autoridad, la lealtad y la obediencia, no sean conciliables con los derechos humanos. Sen ha mostrado, sin embargo, contra lo que sugieren los defensores del autoritarismo asiático, que las prácticas y tradiciones orientales son diversas y entre ellas pueden encontrarse también valores de apoyo a la libertad individual. Por su parte, Nussbaum (2005) también ha respondido a la crítica cultural y ha rechazado el relativismo cultural con tres argumentos. El primero señala que es un error

¹ En 1999, la Asociación Americana de Antropología emitió una nueva comunicación y aprobó una Declaración sobre Antropología y Derechos Humanos, expresando el compromiso del gremio con los derechos humanos (AAA, 1999).

considerar a las culturas como «monolitos homogéneos», cuando en realidad se trata de escenarios de debate y contradicción con una pluralidad de voces; en esta pluralidad, las voces con más poder son las más escuchadas. El segundo plantea que, si se considera el argumento relativista como una tesis descriptiva que asume que las personas toman decisiones morales siguiendo la tradición, entonces esta tesis es descriptivamente falsa puesto que las personas se enfrentan a la tradición y la contradicen permanentemente; si se considera más bien que el argumento relativista es una tesis normativa existe también incoherencia, dada la pluralidad y las luchas y tensiones existentes en todas las culturas. Tal como discutiremos más adelante, estos dos planteamientos de Nussbaum han sido ampliamente corroborados por la investigación psicológica (Turiel, 2012; Waynrib, 2006; Helwig, 2006; Nucci & Turiel, 2000). Como tercer argumento, Nussbaum hace una clara diferencia entre respeto y relativismo y plantea que respetar auténticamente las diferencias y la diversidad requiere proteger de manera no relativista las libertades de expresión, asociación y conciencia, así como los aspectos materiales que las garantizan. Nussbaum (2005), asumiendo que los seres humanos son fines en sí mismos, es tajante en afirmar que las diferencias que generan daño y dolor a las personas (las tradiciones crueles, por ejemplo) deben ser eliminadas.

Estas críticas al relativismo cultural tienen un importante sustento moral; están basadas en una concepción del ser humano como un fin y no como un medio y en una visión de la vida humana como un espacio de despliegue de capacidades y florecimiento. En el siguiente apartado vamos a mostrar la convergencia de estas críticas al relativismo con los planteamientos y postulados de la psicología del desarrollo moral.

2. LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL Y SU MIRADA DEL UNIVERSALISMO Y RELATIVISMO

Como disciplina, la psicología se ha ocupado de la moral y ha generado un importante cuerpo de conocimientos sobre los modos en que esta compleja capacidad humana se construye y desarrolla. Es mediante las constantes interacciones entre la persona y su medio social que se van desarrollando las estructuras cognitivas y afectivas que nos permiten a los seres humanos hacer evaluaciones, discernir, optar y justificar lo que consideramos justo o injusto, correcto o incorrecto, en las relaciones sociales.

Desde la perspectiva evolutiva, esta capacidad de juzgar resulta fundamental para la experiencia moral porque, dado que se asume un marco estructural derivado del modelo de Piaget, la razón juega un papel fundamental para la vida moral, aunque no único o exclusivo. Para Piaget, la moral consiste en un equilibrio entre la persona y la sociedad, el que surge de la interrelación entre las estructuras

cognitivas y afectivas del individuo y las demandas que le hace la vida social (Piaget, 1984[1932] y 1995[1965]). El peso otorgado a la razón no significa que se deja de considerar el papel de lo afectivo o de lo social en el fenómeno moral. Por el contrario, para Piaget, razón y afectividad son funciones psíquicas indesligables entre sí; la segunda proporciona la fuerza energética para el funcionamiento de la primera, pero recordemos que no puede modificar sus estructuras. Se trata de procesos isomórficos e indesligables uno del otro; pues, tal como afirmaba Piaget, «no hay dos desarrollos, uno cognitivo y uno afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos, todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos» (2001[1954], p. 63).

Es importante señalar, porque muchas veces se ha entendido lo contrario, que las interacciones sociales a las que está expuesto el sujeto, de las que participa y que contribuye a construir, se dan siempre en un marco cultural particular, dentro de prácticas, tradiciones y valoraciones culturales que dialogan entre sí. No puede haber crecimiento ni funcionamiento moral fuera de este entorno sociocultural, pues es precisamente a partir de las interacciones entre las personas y su medio social que las estructuras cognitivas se construyen y desarrollan. Tan es así que Piaget mismo reconocía que «la razón bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo» (1984[1932], p. 337).

Kohlberg (1984) tampoco niega la existencia de procesos afectivos; pero, en la misma línea de Piaget, entiende el acto moral como el producto de un proceso de razonamiento y juicio que tiene en su centro al principio universal de justicia. Contrariamente a teorías y modelos que entienden la moral como un proceso automático e inconsciente, gobernado por la neurobiología y vinculado con emociones automáticas y no con la razón (Haidt, 2001, 2007 y 2013; Narváz, 2008; Prinz, 2007), o que la piensan como una respuesta culturalmente condicionada que no se basa en la razón, sino en emociones primarias como el asco (Prinz, 2011), para Kohlberg, que asume los planteamientos de filósofos como Platón, Kant y Rawls, la perspectiva fenomenológica del agente moral y su argumentación racional son esenciales en la determinación del estatus moral de su comportamiento. Lo que se juzga no es el acto en sí mismo, sino las intenciones y el razonamiento que lo sustentan, por lo que no resulta posible ser moral por pura casualidad, por estar biológicamente programado o por seguir de manera automática o irreflexiva las tradiciones y prescripciones del grupo social en el que uno vive (Colby & Kohlberg, 1987). Desde este punto de vista, una persona es un agente moral solamente cuando está motivado por un juicio moral explícito con pretensiones de objetividad y cuando sus acciones se rigen por normas y principios que reconoce como legítimos y que elige seguir y respetar de manera racional y autónoma.

Tanto Piaget como Kohlberg plantean que la capacidad de hacer juicios morales se desarrolla a lo largo de la vida, conforme se va complejizando tanto la capacidad de razonar como la de tomar perspectivas y roles. En el modelo de estadios de Lawrence Kohlberg², el estadio final (el número 6) centra el juicio moral en conceptos de obligación, respeto hacia las personas y justicia como imparcialidad y trae consigo un compromiso con principios universales y el reconocimiento de que los seres humanos son fines en sí mismos y deben ser tratados como tales. Como puede verse, la razón ocupa un lugar central en la teoría de Kohlberg, quien insistió mucho en la existencia de un núcleo universal en el desarrollo moral humano y fue siempre muy crítico del relativismo ético. Para Kohlberg, aunque es innegable que las prácticas morales de las sociedades son diversas, el principio moral fundamental que subyace a esas prácticas no varía. Para él, las personas de todas las culturas usan las mismas categorías y principios morales básicos cuando intentan resolver conflictos sociales; los conflictos varían en función de las diversas necesidades, tradiciones y experiencias culturales de cada quien, aunque en todas las culturas se dan procesos de toma de roles, manejo de poder y discernimiento moral que atraviesan por la misma secuencia de estadios que los planteados en su teoría. Lo que puede variar, dadas las diferentes oportunidades para la toma de roles que cada grupo cultural y experiencia de socialización ofrece a las personas, es el ritmo y el punto terminal del desarrollo; es decir, el estadio de desarrollo moral alcanzado por la persona. En este sentido, Kohlberg aceptaba el relativismo cultural, la idea de que hay costumbres, hábitos y valores morales que varían culturalmente (lo que no es sino una descripción de hechos); pero no el relativismo ético que, además de aceptar lo anterior, asume también que dichas diferencias son «lógicamente inevitables», es decir, que no existen principios racionales o métodos que puedan reconciliar las diferencias que se observan en las creencias morales de las personas.

A partir de los trabajos seminales de Piaget y Kohlberg, la llamada «teoría del dominio» ha demostrado que en contextos culturales diversos las personas son capaces de distinguir tres grandes ámbitos en el conocimiento de lo social: el conocimiento de lo personal, el conocimiento convencional y el conocimiento moral (Nucci & Turiel 1978; Smetana, 1981, 1985 y 2006; Wainryb, 2006). Se hace la diferencia entre estos tres ámbitos porque no todas las reglas sociales son prescriptivas u obligatorias; es decir, no toda regla social es una regla moral. Estos tres ámbitos

² Kohlberg propone una teoría evolutiva y de estadios del desarrollo del juicio moral. Como producto de sus investigaciones, planteó que las respuestas de las personas frente a dilemas morales hipotéticos podían clasificarse en tres niveles de razonamiento distintos con dos estadios al interior de cada uno. Cada nivel (nivel preconventional, nivel convencional y nivel postconventional) representa una perspectiva social diferente para definir y razonar sobre asuntos sociales y morales. Para una presentación esquemática de los estadios, ver Kohlberg, 2012.

o dominios del conocimiento social se entienden del modo siguiente: el dominio personal se vincula a nuestros gustos y preferencias personales, aquello que pertenece a la subjetividad de la persona y sobre lo que no es posible normar con legitimidad. Por ejemplo, el dominio personal tiene que ver con nuestras valoraciones acerca de cómo pasamos el tiempo libre, qué tipo de comida preferimos consumir o qué imagen queremos proyectar con la ropa que elegimos. A diferencia del anterior, el dominio convencional alude a las tradiciones, acuerdos o convenciones propias de un determinado contexto sociocultural, los que son en cierta medida arbitrarios y podrían por esta razón ser alterables si así se decidiera. Pertenecen al dominio convencional, por ejemplo, el modo de saludar a las personas mayores (que varía de cultura a cultura), la manera en que se disponen los alimentos en una mesa o la vestimenta que se requiere para asistir a una ceremonia religiosa. El dominio moral se relaciona con los principios y normas prescriptivas y generalizables que no son asunto de gusto o preferencia personal ni de costumbres o convenciones sociales; sino que tienen que ver con las consecuencias intrínsecas de las acciones y su capacidad para afectar la justicia y el bienestar de las personas, producir daño y/o atentar contra los derechos de los seres humanos. En otras palabras, los asuntos morales no están determinados por mandatos o tradiciones culturales, por gustos individuales ni por el consenso de un grupo; sino por factores inherentes a la dignidad de las personas y las relaciones sociales, las que no pueden reducirse a las tradiciones o prácticas culturales o las estructuras religiosas o sociales de grupos humanos particulares.

En este marco general, que como hemos visto asume un fuerte componente racional, es importante analizar el papel de la cultura en el fenómeno moral. Como hemos planteado anteriormente, se sabe que las personas analizan de manera activa sus contextos sociales, organizan sus principios y valores a través de procesos reflexivos y disciernen de manera consciente entre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, de las diferentes situaciones por las que atraviesan en sus vidas. Con frecuencia, este discernimiento desafía críticamente las tradiciones y preceptos de la propia cultura, en especial cuando estas institucionalizan injusticias e inequidades (Nucci & Turiel, 2000 y 1978; Turiel, 1983, 1997 y 1998b; Smetana, 1981 y 1985; Wainryb, 1997). Esto ocurre desde edades tempranas, pues ya los niños pequeños son capaces de hacer distinciones entre los diferentes dominios del conocimiento social a partir de las experiencias sociales cualitativamente distintas que tienen con cada uno de estos dominios (Smetana, 1995; Tisak, 1995; Turiel, 1983 y 1998a). Evidentemente, las situaciones a las que se enfrentan las personas ocurren en escenarios culturales particulares e involucran valoraciones, prácticas y necesidades diversas e interacciones en un mundo social multifacético (Turiel, 2006).

De este modo, la cultura puede verse como un proceso dinámico, una dimensión fundamental que contextualiza las estructuras cognitivas y afectivas y los procesos de funcionamiento psicológicos de los seres humanos, sin anular sus diferencias ni su subjetividad (Eckensberger, 2007; Rogoff & Angelillo, 2002). Como bien afirma Wainryb (2006), ver a las culturas como monolitos con una voz colectiva compartida es inconsistente con la amplia evidencia que muestra los conflictos y desacuerdos que se dan entre las personas al interior de cada cultura, así como la pluralidad de preocupaciones que los seres humanos tienen, además de las diversas interpretaciones y juicios críticos que las personas pueden hacer sobre las normas y prácticas de su propia cultura. Por eso, una persona que ha crecido en una ciudad donde el tránsito es caótico y la trasgresión de las reglas de tránsito es considerada «normal» o incluso reforzada, puede utilizar su razón y evaluar críticamente dichas prácticas.

En la línea de lo anteriormente expuesto, resulta evidente que las culturas y los procesos de socialización, si bien afectan el modo de expresión y de funcionamiento de los procesos cognitivos (Rogoff, 1993 y 2003; Greenfield, 2000; Vygotsky, 1978), no alteran sus estructuras ni restringen la capacidad de hacer juicios morales y de analizar críticamente, a la luz de dichos juicios, los contextos, tradiciones y prácticas de los propios contextos socioculturales. Por ejemplo, Turiel ha reportado que las mujeres en muchas sociedades, especialmente las tradicionales, usan una variedad de estrategias para lidiar con las situaciones que consideran injustas. Retomando el trabajo etnográfico de Abu-Lughod (1993), Turiel analiza sus estudios con un grupo de mujeres beduinas en Egipto y muestra los modos en que reflexionan y se oponen a las expectativas y prácticas sociales de su contexto cultural hasta llegar incluso a actos subversivos (Turiel & Wainryb, 2000). Ha hecho lo mismo a partir de sus propios recuerdos de infancia y su contacto con la cultura griega y turca, también analizando las remembranzas de la socióloga marroquí Fátima Mernissi (1994) (ver, por ejemplo, Turiel, 2005). En estos estudios, se aprecia la heterogeneidad y enorme variabilidad de los procesos de reflexión crítica, razonamiento y juicio moral que las personas hacen en las diversas comunidades culturales, incluso aquellas «tradicionales» o consideradas «colectivistas»³ (Turiel, 1983, 2002, 2006, 2008a, 2008b, 2008c y 2012). Del mismo modo, Nucci (2001) muestra que niños de diversas denominaciones religiosas, tanto conservadoras como liberales, son capaces de razonar moralmente de manera independiente a las normas de su religión y de conceptualizar la moral como un dominio vinculado

³ El continuo individualista-colectivista se ha utilizado para describir a las sociedades tanto desde ciertas corrientes psicológicas (ver, por ejemplo, Triandis, 2001; Markus & Kitayama, 1991) como desde la perspectiva de los «valores asiáticos» anteriormente mencionada.

no a la tradición ni a los preceptos y ordenanzas de su doctrina religiosa, sino a la justicia, los derechos, el bienestar y evitación del daño. En todas estas comunidades y grupos, tal como destaca Wainryb (2006), niños y adultos no se limitan a seguir acríticamente las normas sociales; sino que desarrollan un sentido de sí mismos y de los otros como agentes independientes e interdependientes, una subjetividad como seres humanos con derechos y autónomos, que reflexionan y evalúan sus libertades contrastándolas con las expectativas, tradiciones y objetivos del grupo al que pertenecen, con las posibilidades de bienestar para los demás, con los roles jerárquicos de sus sociedades y con diversas otras consideraciones culturales. Resulta evidente que estos hallazgos de la psicología coinciden plenamente con la crítica que plantea Nussbaum (2005) a la concepción de las culturas como «monolitos homogéneos», así como con la concepción del ser humano como agente propio del enfoque de las capacidades.

En el Perú hemos realizado investigaciones en esta línea, particularmente en comunidades indígenas de la Amazonía del país, explorando los modos de razonar que miembros de estas comunidades muestran sobre la justicia y sobre la relación entre las tradiciones de sus culturas y los derechos de las personas. En Frisancho y Delgado (2014), reportamos los resultados de un estudio realizado en comunidades Asháninka y Shipibo-Konibo de la región Ucayali y mostramos cómo adultos de estos pueblos indígenas, con distinto grado de contacto con la cultura occidental y muy identificados con los valores, tradiciones, cosmovisión y prácticas de sus culturas, son al mismo tiempo ejemplo de capacidad crítica y autonomía moral. Estas personas logran tomar distancia de las prácticas de sus culturas y analizarlas desde una perspectiva de principios, cuestionándolas en sus fundamentos cuando estas prácticas y tradiciones atentan contra los derechos, la dignidad, la integridad o el bienestar de las personas. Un ejemplo que reportamos en ese artículo es el del sabio Manuel Lozano Nunta, *Onsa Rono*⁴, de la comunidad Shipibo Konibo de Puerto Bethel, en Ucayali, quien mostró su capacidad crítica y su rechazo respecto a la práctica antigua del pueblo Shipibo de entregar a las niñas en matrimonio señalando que dicha práctica vulnera los derechos de la niña, le causa sufrimiento al tratarse casi de una violación y no considera su opinión ni punto de vista. *Onsa Rono* no ha tenido escolarización y no lee ni escribe. Sobre la costumbre de entregar a las niñas en matrimonio, *Onsa Rono* dice lo siguiente:

⁴ Se reportan los nombres verdaderos de las personas, tanto en castellano como en idioma nativo. Los participantes no solamente han dado su consentimiento informado para que esto sea así, sino que han expresado abiertamente su deseo de que se consignen sus nombres para que se conozca que son ellos quienes están dando sus opiniones e ideas.

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, le entregaba a su niña. Esto es malo, yo rechazo esto. Pobre niña... Eso no era algo que ella quería. Ella debía hacer que esa 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...

Una idea similar la encontramos en estas afirmaciones de Reyder Sebastián Quinticuari, *Maini*, docente y líder del pueblo Asháninka con estudios superiores, quien sobre el mismo tema opina lo siguiente:

Bueno, hablando de tradiciones... otra de las culturas que ya se está erradicando es la de entregar a las niñas ¿no?, de chiquitas, decimos en broma “está criando”, a veces la misma mamá la daba a un hombre, porque él ya sabe pescar, sabe tallar, va a hacer chacra, mis hijas no van a tener necesidades más adelante y eso es pues, bueno, eso pensaban antes, pero actualmente nosotros como estudiamos sabemos que es malo. Uno, porque las niñas tienen que desarrollarse, ¿no?, desarrollarse física y psicológicamente, prepararse. Dos, también tiene derecho a elegir a su pareja ¿no?, tener esposo y familia porque uno se quiere, que se amen, no es por obligación ¿no? Me contaba mi mamá, su abuela, mi abuelita, que había una persona mayor que le decía “él va a ser tu esposo”, y la persona tenía que traer aves, carnes para que, bueno, para que cocine, para que crezca ¿no?, y bueno, un cierto tiempo le entregaba, y eso decía mi mamá a veces yo me escapaba, me escapaba de la casa con mis hermanos sí... culturalmente para ellos eso estaba bien pero viéndolo desde el mundo ya más educativo yo creo que no es ¿no?, de repente un poco discrepamos de eso, como ya jóvenes que somos docentes, a mí no me gustaría entregarla a una persona, más bien quiero que estudie, que se supere, bueno, que tenga su familia, porque de tener familia va a tener porque es parte de la vida ¿no?, pero en su momento.

Es interesante señalar que, si bien se trata de personas de diferente edad (60 años *Olsa Rono* al momento de la entrevista y 38 años *Maini*), de pueblos indígenas distintos, con diferente grado de contacto con la cultura hegemónica occidental y con muy distinto nivel educativo (pues uno ha pasado por un instituto de educación superior y el otro no ha asistido nunca a la escuela), ambos muestran en sus argumentaciones una consideración por la dignidad del otro (la niña en este caso), por sus derechos y su bienestar, lo que aparece en sus reflexiones como más importante que las tradiciones de sus culturas. Si bien Reyder Sebastián atribuye su reflexión a que ha estudiado, lo que podría interpretarse de manera reduccionista

como que su forma de pensar es una mera copia de las valoraciones de la cultura occidental, o que sus puntos de vista y juicios morales no le pertenecen realmente por no ser originales, estos muestran su propio proceso reflexivo y su juicio crítico, desarrollados en su caso a partir de la interacción social con su propia cultura y también por su experiencia en escenarios y contextos occidentales. Es interesante además resaltar la convergencia de ideas, principios y procesos reflexivos que se da entre *Maini* y *Olsa Rono*, siendo que este último ha tenido muy poco contacto con la cultura occidental y no ha sido escolarizado. A pesar de estas diferencias, el proceso reflexivo y los juicios morales de ambos son muy similares en sus fundamentos.

Muchos otros ejemplos, tanto de nuestras propias investigaciones en la Amazonía del Perú como de las de otros académicos en distintos lugares del mundo, nos muestran que desde la investigación empírica psicológica existe evidencia que apoya y coincide con las críticas formuladas por Nussbaum (2005) al relativismo cultural. Los desarrollos conceptuales de la psicología moral que hemos esbozado en este capítulo muestran también la importancia que tiene la razón práctica y la autonomía personal en la formación de los juicios morales de las personas, en sus compromisos con la reflexión crítica y en la construcción de concepciones del bien que recogen la justicia, los derechos y el bienestar de las personas y los consideran superiores a los mandatos de la tradición. Los planteamientos de la psicología moral y la evidencia de investigación en este campo muestran también que la capacidad de afiliación, entendida como el compartir la vida con los otros, preocuparse por ellos y comprometerse con su desarrollo y bienestar, son parte importante de la concepción de lo bueno y lo justo que tienen las personas de diferentes contextos socioculturales. La afiliación y su vinculación con la conducta moral se muestran evidentes en estas afirmaciones de Reyder Sebastián:

Si en una comunidad estoy trabajando y veo que son vulnerados sus derechos yo como docente y como pueblo indígena tengo que también salir frente a ellos porque en sí nuestros paisanos somos hermanos ¿no?, y no nos gustaría que nuestra familia, nuestra casa, nuestro hermano sea maltratado y nosotros vamos a decir, bueno, yo no sé... yo creo que ese es el concepto de Asháninka ¿no?, Asháninka somos personas, somos familia y para eso tenemos que protegernos y bueno, ver qué desarrollo de las comunidades, ¿no?... A mí me ha llamado fuerte la atención que tengo que hacer algo por mi comunidad, uno se siente mal cuando uno sabe que, bueno, están siendo vulnerados sus derechos y tú sabiendo no haces nada...

Resulta importante señalar las coincidencias de estos hallazgos con los planteamientos de Nussbaum (2002 y 2005) al proponer la existencia de capacidades humanas centrales, entre las cuales la capacidad de razón práctica y la capacidad de afiliación organizan y dan soporte a las demás.

3. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo hemos querido poner de manifiesto la clara convergencia que los marcos conceptuales y las investigaciones empíricas de la psicología moral tienen con las reflexiones que desde el enfoque de las capacidades han realizado Sen y Nussbaum. Por ejemplo, en *La idea de la justicia* (2009), Amartya Sen propone las siguientes reflexiones que podrían con facilidad ser consideradas «piagetano-kohlbergianas»:

Me opongo a la plausibilidad de ver las emociones, la psicología o los instintos como fuentes independientes de evaluación, sin el aporte del razonamiento. Pero los impulsos y las actitudes mentales conservan su importancia, y tenemos buenas razones para incluirlos en nuestra evaluación de la justicia y la injusticia en el mundo. Sostengo que no hay aquí un conflicto irreductible entre razón y emoción, ya que existen muy buenas razones para abrir espacio a la relevancia de las emociones (Sen, 2010, p. 21).

Pero la necesidad del escrutinio razonado de las actitudes psicológicas no desaparece aun después de reconocer el poder de las emociones y celebrar el papel positivo de muchas reacciones instintivas (como la aversión a la crueldad) (Sen, 2010, p. 70).

Nussbaum (2008) también ha propuesto una concepción cognitiva de las emociones, señalando que estas implican una reflexión y una evaluación sobre el valor y la importancia de su objeto. Consideramos que estos planteamientos sobre el papel de la razón en la vida moral y afectiva constituyen un punto de encuentro fundamental entre la psicología del desarrollo moral y el enfoque de las capacidades. Al mismo tiempo y del mismo modo, esta convergencia resulta esencial para comprender y fundamentar la universalidad de los derechos humanos y su dimensión moral (Giusti, Villanueva & Guevara, 2012; Hinsch & Stepanians, 2006; Tasioulas, 2004).

Como hemos visto, este planteamiento universalista que enfatiza la autonomía, la deliberación y la capacidad de hacer juicios críticos no desconoce la diversidad cultural ni los dilemas, tensiones y conflictos que ocurren inevitablemente al interior de cada cultura y entre culturas. Al contrario, se trata más bien de un «universalismo sensible al contexto» (Nussbaum, 2005); ser conscientes de las diferentes formas de heterogeneidad evita que se vea a las culturas como bloques homogéneos y a las personas como pasivos calcos de estas. Lo que se ha planteado, tanto desde el enfoque de capacidades, los derechos humanos y la psicología moral, es que la razón es la que permite a los individuos ser críticos de las diversas tradiciones, prácticas y sentidos que se plantean en los diferentes escenarios socioculturales, incluyendo por supuesto el propio. Ya en el primer artículo de la Declaración Universal

de Derechos Humanos (ONU, 1948), aparece el vínculo entre razón y moralidad al señalarse que los seres humanos «dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» y, desde la psicología, lo señaló con mucha claridad Jean Piaget al afirmar que la conciencia es capaz de «apreciar el valor de las reglas que se le proponen» (Piaget, 1984[1932], p. 339).

Piaget, Kohlberg, Turiel y las diversas investigaciones que siguen sus planteamientos ofrecen valiosa evidencia empírica acerca del rol de la razón en la experiencia moral humana. Estos planteamientos convergen con el enfoque de las capacidades y los derechos humanos y aportan sólidamente a su fundamentación. Nucci (2005) resume bien la esencia de estas ideas al señalar que, aunque los hallazgos de la investigación psicológica no pueden sustituir el análisis filosófico, sí funcionan como una fuente de sustento empírico para apoyar los procesos subyacentes a la construcción de concepciones de derechos y libertad humana. Tal como Nucci argumenta y como hemos querido mostrar en este texto, la investigación empírica ofrece fuerte evidencia de la existencia de una base psicológica en la construcción de derechos humanos universales, a la par que considerable variación contextual y cultural en su expresión. De este modo, las posturas relativistas que rechazan los universales no son solo moralmente problemáticas, sino que resultan siendo también empíricamente falsas. La capacidad de hacer juicios morales y de guiarse por principios éticos que incluyan la justicia, la dignidad humana y la evitación de daño es universal y está en la base de la autonomía humana. No existe evidencia que apoye que estas capacidades quedan confinadas solo a ciertos grupos culturales o que están proscritas para otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Abu-Lughod, Lila (1993). *Writing women's worlds: Bedouin stories*. Berkeley, CA: University of California Press
- American Anthropological Association (1947). Statement on Human Rights. *American Anthropologist*, 49(4), 539-543. Disponible en: <<http://franke.uchicago.edu/aaa1947.pdf>>.
- American Anthropological Association (1999). Declaration on Anthropology and Human Rights. Disponible en: <<http://www.aaanet.org/about/Policies/statements/Declaration-on-Anthropology-and-Human-Rights.cfm>>.
- Benedict, Ruth (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Colby, Anne & Lawrence Kohlberg (1987). *The measurement of moral judgment. Volume 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.

- Donnelly, Jack (2009). Human Dignity and Human Rights. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/200255016/HUMAN-DIGNITY-AND-HUMAN-RIGHTS>>.
- Eckensberger, Lutz H. (2007). Morality from a Cultural Psychology Perspective. En Guanying Zheng, Kwok Leung & John Adair (eds.), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology* (pp. 25-34). Beijing: China Light Industry Press. Disponible en: <http://iaccp.org/ebook/xian/PDFs/2_2Eckensberger.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco) (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- 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 e Epistemología Genéticas*, 6, 141-163.
- Giusti, Miguel, Rocío Villanueva & Armando Guevara (2012). La universalidad de los derechos humanos ante el relativismo cultural. *Pensamiento Constitucional*, 6, 259-277.
- 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 Erlbaum.
- Haidt, Jonathan (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Haidt, Jonathan (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316(5827), 998-1002.
- Haidt, Jonathan (2013). Moral psychology for the twenty-first century. *The Journal of Moral Education*, 42(3), 281-297.
- 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 Associates.
- Hinsch, Wilfried & Markus Stepanians (2006). Human rights as moral claim rights. En Rex Martin & David Reidy, *Rawls's Law of Peoples: A Realistic Utopia?* (pp. 117-133). Oxford: Blackwell Publishing.
- Inhelder, Bärbel & Jean Piaget (1985[1955]). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.

- Kant, Immanuel (1996[1785]). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, Lawrence (1984). *Essays on moral development: Volume 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, Lawrence (2012). Las seis etapas del juicio moral. *Postconvencionales*, 5-6, 113-117. Disponible en: <http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/issue/view/786/showToc#.WELJUGLhDIU>.
- Markus, Hazel Rose & Shinobu Kitayama (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mernissi, Fatima (1994). *Dreams of Trespass: Tales of a harem girlhood*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Narváez, Darcia (2008). Triune Ethics Theory: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95-119. Disponible en: <<http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/TriuneEthicsTheory0725071.pdf>>.
- Nucci, Larry (1981). Conceptions of personal concept: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, Larry (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, Larry (2005). Culture, context, and the psychological sources of human rights concepts. En Wolfgang Edelstein & Gertrud Nunner-Winkler (eds.), *Morality in Context. Advances in Psychology* (pp. 365-394). Frankfurt am Mein: Suhrkamp.
- Nucci, Larry & Elliot Turiel (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- 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 Earlbaum.
- Nussbaum, Martha (1999). *Sex and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, Martha (2005). Women's bodies: violence, security, capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 167-183.
- Nussbaum, Martha (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) (s. f.). *What are human rights?* Disponible en: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>>.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. Disponible en: <http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORML EXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/>>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. New York/Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ONU. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf>.
- Piaget, Jean (1984[1932]). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, Jean (1972[1959]). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, Jean (1995[1965]). *Sociological Studies*. New York: Routledge.
- Piaget, Jean (2008[1972]). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 51, 40-47.
- Piaget, Jean (2001[1954]). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, Jean & Bärbel Inhelder (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Prinz, Jesse (2007). *The Emotional Construction of Morals*. New York: Oxford University Press.
- 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, 211-225.
- Sen, Amartya (1984). *Resources, Values and Development*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sen, Amartya (2001). Derechos humanos y valores asiáticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 35, 129-147. Disponible en: <<http://docshare01.docshare.tips/files/13591/135912394.pdf>>.

- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, Amartya (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166.
- Sen, Amartya (2007). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- 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.
- Smetana, Judith (1995). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. En Ross Vasta (ed.), *Annals of child development* (volumen 10, pp. 83-130). London: Jessica Kingsley.
- Smetana, Judith (2006). Social – cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Melanie Killen & Judith Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, Leslie (1995). Introduction. En Jean Piaget, *Sociological Studies* (pp. 1-22). New York: Routledge.
- Tasioluas, John (2007). The moral reality of human rights. En Thomas Pogge (ed.), *Freedom from poverty as a human right: Who owes what to the very poor?* (pp. 86-101). Oxford: Unesco/Oxford University Press. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151826e.pdf>>.
- Tisak, Marie (1995). Domains of social reasoning and beyond. En Ross Vasta (ed.), *Annals of child development* (volumen 11, pp. 95-130). London: Jessica Kingsley.
- Triandis, Harry (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Turiel, Elliot (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot (1997). Beyond particular and universal ways: Contexts for morality. En Herbert Saltzstein (ed.), *Moral development in culture: Particulars and universals. New Directions for Child Development* (pp. 87-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, Elliot (1998a). The development of morality. En Nancy Eisenberg (ed.) & William Damon (ed. de serie), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (quinta edición, pp. 863-932). New York: Wiley.

- Turiel, Elliot (1998b). Notes from the underground: Culture, conflict, and subversion. En Jonas Langer & Melanie Killen (eds.), *Piaget, evolution, and development* (pp. 271-296). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, Elliot (2005). Resistance and subversión in every day life. En Larry Nucci (ed.), *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education* (pp. 3-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Turiel, Elliot (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Melanie Killen & Judith Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 7-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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 (eds), *Child and adolescent development. An advanced course* (pp. 473-515). New Jersey: John Wiley y sons.
- Turiel, Elliot (2012). Moral universality and relativism: variations in social decisions, social opposition and coordination as bases for cultural commonalities. En Juan García Madruga, Raquel Kohen, Cristina del Barrio, Ileana Enesco & Josexu Linaza (eds.), *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval (Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval)*. Madrid: UNED.
- Turiel, Elliot & Cecilia Wainryb (2000). Social Life in Cultures: Judgments, Conflict, and Subversion. *Child Development*, 71(1), 250-256.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wainryb, Cecilia (1997). The mismeasure of diversity: Reflections on the study of cross-cultural differences. En Herbert Saltzstein (ed.), *Culture as a context for moral development. New perspectives on the particular and universal. New Directions for Child Development* (pp. 51-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 Associates.