

# Capacidades, derechos humanos y diversidad cultural: una aproximación desde la psicología del desarrollo moral

Capabilities, human rights, and cultural diversity: an approach from moral development psychology

MG. ENRIQUE DELGADO RAMOS<sup>1</sup>. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.  
[gdelgado@pucp.edu.pe](mailto:gdelgado@pucp.edu.pe)

DRA. SUSANA FRISANCHO HIDALGO<sup>2</sup>. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.  
[sfrisan@pucp.edu.pe](mailto:sfrisan@pucp.edu.pe)

Recibido el 7 de abril de 2015

Aceptado el 23 de noviembre de 2015

---

<sup>1</sup> Miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD).

<sup>2</sup> Coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD).

## RESUMEN

Los derechos humanos y el enfoque de capacidades comparten una propuesta universalista basada en principios morales como la libertad y la dignidad. No obstante, la diversidad cultural ha sido utilizada para objetar la universalidad de estos principios. El presente trabajo analiza este debate desde la psicología del desarrollo moral, reflexionando conceptualmente desde la experiencia de trabajo con comunidades Shipibo-Konibo, Asháninka y Quechua del Perú. A partir de ello, se discute cómo las tres perspectivas analizadas (capacidades, derechos humanos y psicología del desarrollo moral) destacan la importancia de la razón como fundamento para un universalismo moral que, simultáneamente, atienda a la diversidad cultural, las complejidades y las tensiones de cada contexto cultural, así como al posicionamiento de los sujetos frente a las mismas.

**Palabras clave:** Universalismo, relativismo moral, relativismo cultural, psicología, desarrollo moral.

## ABSTRACT

The Human Rights and Capabilities approach both formulate a universal proposal based on moral principles such as freedom and human dignity. However, cultural diversity has often been used to challenge the universality of these principles. This paper analyzes this debate based on the psychology of moral development, and reflects upon the authors' work experience with three Shipibo-Konibo, Quechua, and Ashaninka communities in Peru. From this, we discuss how the three perspectives (capabilities, human rights and psychology of moral development) agree on the importance of reason as the basis for a moral universalism that simultaneously accounts for the cultural diversity, complexities and tensions in each cultural context and how subjects are situated in them.

**Key Words:** Universalism, moral relativism, cultural relativism, psychology, moral development.

## Introducción

La diversidad cultural es reconocida hoy en día como patrimonio de la humanidad, destacándose la necesidad e importancia de la convivencia armoniosa entre personas y grupos con identidades diversas (Fondo de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [Unesco] 2001). Desde el enfoque de interculturalidad crítica, se ha subrayado que un auténtico diálogo y convivencia entre culturas no es posible mientras subsistan condiciones de injusticia e inequidad entre las mismas, por lo que es necesario el compromiso con la reversión de dichas condiciones (Cruz 2014; Walsh 2005; Tubino 2004a, 2004b). Se trata de un proceso complejo que presenta desafíos particulares cuando nos encontramos con prácticas y tradiciones de cualquier cultura, que pueden ocasionar daño a las personas. Si cada cultura define lo que es correcto según sus propios criterios y valoraciones, ¿cómo podemos, entonces, orientarnos acerca de prácticas culturales que juzgamos nocivas para las personas? En nombre de la diversidad cultural, ¿es posible ser neutral frente a estas prácticas y tradiciones? El enfoque de las capacidades y los derechos humanos constituyen, precisamente, marcos de referencia fundamentales para responder a estas preguntas.

En el presente trabajo identificaremos las relaciones entre ambos enfoques y plantearemos cómo la psicología del desarrollo moral, especialmente los trabajos de Piaget y Kohlberg y Turiel, coincide con importantes aspectos de los mismos y aporta a su fundamentación.

## Universalismo y moral en el enfoque de las capacidades y los derechos humanos

El enfoque de las capacidades plantea que el desarrollo no puede restringirse al aumento de la producción ni debe tener solo una mirada económica. Por el contrario, debe entenderse fundamentalmente como la ampliación de las capacidades de las personas, entendidas éstas como las oportunidades para elegir y llevar la clase de vida que desean y valoran. Mayor desarrollo implica mayor libertad de las personas para vivir la vida. Los derechos humanos son derechos inherentes a todas las personas sin distinción alguna, y representan las condiciones que les permiten realizarse y vivir con dignidad.

Los derechos humanos y el enfoque de las capacidades se encuentran relacionados de diversas formas. Nussbaum plantea que el segundo, tal como ella lo ha desarrollado, es “una especie del enfoque de derechos” (Nussbaum 2005, p. 175). En esta línea, las capacidades abarcarían el campo de los denominados derechos de primera generación (civiles y políticos) y los de segunda generación (económicos y sociales) (Nussbaum 2002, p. 143). Para la filósofa, comprender las capacidades como derechos contribuye a precisar diversos aspectos de este último enfoque. Así, los derechos pueden ser

pensados como capacidades combinadas que incluyen tanto las capacidades internas como las condiciones externas necesarias para ejercer una determinada función, permitiendo de este modo ir más allá del reconocimiento formal de un derecho específico e incluir, y mensurar, las condiciones para su ejercicio efectivo. Dice Nussbaum:

Al definir los derechos en términos de capacidades combinadas ponemos en claro que un pueblo en el país P no tienen realmente el derecho a la participación política porque se hable de ello en los papeles: tendrá realmente este derecho solamente si existen medidas efectivas para hacer que la gente sea verdaderamente capaz de desarrollar el ejercicio político (...) En pocas palabras, pensar en términos de capacidad brinda un patrón de medición para pensar qué significa garantizarle a alguien un derecho (Nussbaum 2002, p. 145)

Por su parte, Sen (2005) plantea que si bien varios derechos humanos pueden ser concebidos como derechos a capacidades particulares, es importante no confundir ambos conceptos ni subsumir cualquiera de ellos en el otro. Mantiene que los derechos y libertades civiles quedan sin contenido cuando no se tiene control sobre los recursos que permiten hacer efectivas las opciones que la libertad ofrece. Así, para Sen (1997, 2005) es necesario distinguir dos facetas de la libertad: proceso y oportunidad.

La faceta de proceso alude principalmente a la autonomía para tomar decisiones y actuar sin interferencias de otros, mientras que con la faceta de oportunidad se alude a las condiciones específicas (oportunidades) de los sujetos según sus circunstancias personales y sociales. El ámbito de las capacidades cubriría la faceta de la libertad como oportunidad, pero no necesariamente la de proceso. En el caso de los derechos humanos, sostiene Sen, estarían contenidos ambos aspectos de la libertad.

Pero más allá de estas y otras diferencias y matices, queremos destacar que tanto Nussbaum como Sen reconocen que, de diversas formas, el enfoque de las capacidades y los derechos humanos se complementan entre sí. En este marco, consideramos importante destacar que ambos enfoques parten de una concepción universalista basada en principios morales. El enfoque de las capacidades coloca a la libertad, un valor moral, en el centro de su concepción del desarrollo humano. Al hacerlo asume, de acuerdo con Sen (2000, p. 295), “una poderosa presunción universalista”. Nussbaum (2002) enfatiza también, este planteamiento universalista, y explicita que su desarrollo del enfoque parte de una noción de dignidad humana y del tipo de vida que le corresponde, y que busca brindar el sustento filosófico a los principios constitucionales básicos que todos los gobiernos deben seguir para garantizar el respeto a la dignidad humana: “El enfoque de las capacidades es completamente universal: las capacidades en cuestión son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones, y cada uno debe ser tratado como un fin” (Nussbaum, 2002, p.34).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Nótese la identificación explícita de este planteamiento con el imperativo categórico Kantiano, en la formulación del principio del fin de la humanidad, esto es “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro,

Por supuesto, ni para Sen ni para Nussbaum, universalismo significa dejar de lado las diferencias culturales.

En el caso de los derechos humanos, estos son concebidos como inherentes a todo ser humano por el hecho mismo de serlo, más allá de su cultura, sexo, o cualquier otra característica particular. En este sentido, el marco de las Naciones Unidas los concibe como derechos universales, inalienables, interrelacionados, interdependientes e indivisibles, basados en la dignidad y el valor de las personas (Naciones Unidas 2006; Donnelly 2009). Puede apreciarse entonces el fundamento moral de la concepción de los derechos humanos así como el puente que el mismo implica respecto al enfoque de las capacidades. Y es precisamente por este fundamento que se ha planteado que los derechos humanos pueden ser concebidos como derechos morales, de allí la importancia de su cumplimiento y reconocimiento legal (Giusti, Villanueva y Guevara 2012; Hinsch y Stepanians 2006; Tasioulas 2004). Dado que los derechos humanos son, por definición, universales, se plantea que los estándares internacionales constituyen un límite contra las prácticas y tradiciones culturales potencialmente dañinas para las personas (Naciones Unidas 2007, 2006; Unesco 2001; Organización Internacional del Trabajo 1989).

No obstante lo señalado, subsisten diversos cuestionamientos al desarrollo conceptual de los derechos humanos. Sen (2000, 276) sintetiza en tres estas críticas. La primera, a la que denomina *crítica de la legitimidad*, cuestiona la existencia de los derechos humanos antes de su reconocimiento legal y, en este sentido, asume que no pueden ser concebidos como derechos éticos previos:

Desde este punto de vista, los seres humanos por naturaleza no nacen con derechos humanos como tampoco nacen vestidos; los derechos tendrían que adquirirlos por medio de la legislación, igual que la ropa se adquiere confeccionándola. No hay ropa confeccionada de antemano; no hay derechos anteriores a la legislación (Sen 2000, p. 277).

La segunda crítica, denominada por Sen como *crítica de la coherencia*, destaca la necesidad de que el reconocimiento de un derecho tendría que estar acompañado de obligaciones para agentes específicos, pues de lo contrario el derecho no sería tal, perdería significado:

Si la persona A tiene derecho a una cosa  $x$ , tiene que haber alguna agencia, por ejemplo B, que tenga la obligación de proporcionar  $x$  a A. Desde este punto de vista, si no se reconoce esa obligación, los supuestos derechos están inevitablemente vaciados de contenido (Sen 2000, p. 277).

Finalmente, la *crítica cultural* ubica a los derechos humanos en el ámbito de la ética social y cues -

---

siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio” (Kant, 1996, p. 189). Al respecto, un análisis exhaustivo de la prioridad del principio del fin de la humanidad (de carácter sustantivo) por sobre el principio de universalización (de carácter procedimental), desde el estudio sistemático de la propuesta ética kantiana, puede encontrarse en Marey (2011).

tiona su validez, pues para que aquellos sean universales tendrían que existir a su vez valores universales, lo cual, desde esta perspectiva, se niega.

La autoridad moral de los derechos humanos, desde este punto de vista, depende de la naturaleza de la ética aceptable. Pero, ¿es esa ética universal? ¿Qué ocurre si algunas culturas no consideran que los derechos son especialmente valiosos en comparación con otras atractivas virtudes o cualidades? (Sen 2000, p.277).

Esta crítica, en la que nos centraremos en el presente trabajo, ha sido formulada desde los inicios del reconocimiento legal internacional de los derechos humanos e incluso antes del mismo.<sup>4</sup> En 1947, durante el proceso de elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Comité Ejecutivo de la Asociación Americana de Antropología [AAA] remitió una comunicación 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) [traducción nuestra].<sup>5</sup>

Sin embargo, esta crítica cultural, basada en un relativismo ético, ha sido objetada desde el enfoque de las capacidades, los derechos humanos y la psicología del desarrollo moral. Por ejemplo, Sen (2000, 2001) ha abordado la conocida polémica sobre los “valores asiáticos”. En el marco de las discusiones a propósito de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993, se desarrolló un movimiento político que enfatizó las diferencias culturales entre Asia y Occidente, desde el cual se buscó legitimar regímenes autoritarios. Para los propulsores de esta perspectiva los valores asiáticos serían escépticos respecto de los derechos humanos, dado su énfasis en aspectos como la autoridad, la lealtad y la obediencia. Sobre la base de una exhaustiva revisión de las complejas y heterogéneas tradiciones asiáticas, Sen ha mostrado que, contra lo afirmado por los defensores de la visión autoritaria de los valores asiáticos, en las tradiciones orientales –que no son monolíticas sino diversas– es posible encontrar también una importante línea de valoración de la libertad individual.

Nussbaum (2005) se ha ocupado también de la crítica cultural y ha formulado tres grandes objeciones al relativismo cultural. En primer lugar, cuestiona que se considere a las culturas como “monolitos homogéneos”, cuando se trata más bien de escenarios de debate y contradicción, en los que se

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, el importante libro de Ruth Benedict (1934) *Patterns of Culture*.

<sup>5</sup> Cinco décadas después, en 1999, la Asociación Americana de Antropología aprobó una *Declaración sobre Antropología y Derechos Humanos* en 1999, en un sentido diferente a la declaración previa de 1947, expresando el compromiso del gremio con los derechos humanos (AAA, 1999).

encuentra una pluralidad de voces, siendo aquellas con más poder las que son más fácilmente escuchadas. En segundo lugar, si se considera que el argumento relativista es una tesis descriptiva según la cual las personas toman decisiones morales de acuerdo a la tradición, entonces, esta tesis es descriptivamente falsa en tanto las personas luchan permanentemente con la tradición. Del mismo modo, si se considera que se trata de una tesis normativa, encontramos la misma incoherencia ya señalada dada la pluralidad existente en la cultura y su carácter de escenario de luchas y tensiones. Como veremos más adelante, ambos planteamientos han sido ampliamente corroborados por la investigación empírica (Turiel 2012; Waynrib, 2006; Helwig, 2006; Nucci & Turiel, 2000). Finalmente, Nussbaum diferencia respeto y relativismo, destacando que el verdadero respeto por la diferencia requiere proteger de manera no relativista las libertades de expresión, asociación y conciencia, así como los aspectos materiales que las aseguran. En este sentido, “las diferencias que generan daño y dolor deben ser erradicadas” (Nussbaum 2005, 178) [traducción nuestra]. Como puede observarse, esta crítica al relativismo cultural tiene una importante base moral. Veremos a continuación cómo estas críticas de Nussbaum al relativismo convergen con los desarrollos de la psicología del desarrollo moral.

### **Universalismo y relativismo desde la psicología del desarrollo moral**

La psicología ha generado un importante cuerpo de conocimientos respecto al desarrollo, características y procesos del ámbito de lo moral, entendiendo que el mismo implica complejas interacciones entre los sujetos y su medio social. A partir de estas interacciones, las personas vamos desarrollando estructuras cognitivo-afectivas que nos permiten evaluar, discernir y elegir aquello que consideramos correcto o incorrecto en las relaciones sociales. Para las propuestas estructurales sobre el desarrollo psicológico de la moral, la razón, facultad universal compartida por los seres humanos en todas las culturas, posee en ello un papel fundamental más no único o exclusivo. En este sentido, es importante precisar que el énfasis en el papel de la razón no implica, en modo alguno, desatender el papel de lo afectivo o de lo social en el fenómeno moral, lo cual es planteado de manera muy precisa por los trabajos pioneros, y al mismo tiempo de renovada vigencia, de Jean Piaget. Así, el autor mismo concibe la moral como un equilibrio entre persona y sociedad, y como una interrelación entre las estructuras cognitivas y afectivas del individuo y las demandas de la vida social (Piaget 1932/1984; 1965/1995). Para Piaget, razón y afectividad son funciones psíquicas indisolubles entre sí; la segunda proporciona la energía para el funcionamiento de la primera aun cuando, y esto es muy importante, no pueda modificar sus estructuras. Por ello, para 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” (Piaget 2001, 63). Del mismo modo, a pesar de que

equivocadamente se ha acusado a la teoría de Piaget de dejar de lado la cultura y centrarse solo en el individuo y su maduración (Smith, 1995; Lourenço & Machado, 1996), Piaget destaca con precisión la importancia de las interacciones entre los sujetos y su medio para el desarrollo de las estructuras cognitivas, a tal punto que plantea que “la razón bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo” (Piaget 1984, 337).

Sobre la base de los planteamientos piagetanos y apoyándose principalmente en filósofos como Platón, Kant y Rawls, Kohlberg (1984) destaca que la razón está al centro de la experiencia moral. Sin negar la existencia de procesos afectivos, entiende que el acto moral deriva principalmente de un proceso de razonamiento y juicio moral basado en el principio universal de justicia. Así, la perspectiva fenomenológica del agente moral y su argumentación racional son cruciales para determinar el estatus moral de su comportamiento, pues nadie puede ser moral por casualidad, por estar programado biológicamente para ello o por seguir acríticamente prescripciones sociales, sin estar motivado por un juicio moral explícito (Colby y Kohlberg, 1987). En este sentido, una persona se convierte en agente moral solamente cuando puede elaborar juicios morales con pretensiones de objetividad y cuando rige sus acciones a partir de normas que reconoce como valiosas y que autónomamente elige seguir y respetar.

Piaget y Kohlberg proponen que la moral se desarrolla a lo largo de la vida desde lo más concreto hasta lo más abstracto, complejizándose en este desarrollo tanto la capacidad de razonar de la persona como su capacidad para la toma de roles. Ir más allá de nuestro punto de vista, ponerse en el lugar del otro y entender las posibles consecuencias de nuestros actos requieren –entre otras cosas– del desarrollo cognitivo, por lo que este es considerado una condición necesaria, mas no suficiente, para el desarrollo moral. En la secuencia de estadios planteada por Kohlberg <sup>6</sup>, el estadio 6, que es el final en su modelo, 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. Dado que la razón ocupa un lugar tan central en su teoría, Kohlberg fue muy crítico del relativismo ético y mantuvo muy fuertemente la idea de la existencia de un núcleo universal en el desarrollo moral humano. Asumía que aunque las prácticas morales de las sociedades pueden variar, el principio moral fundamental que subyace a esas prácticas no lo hace. En este sentido, aceptaba el relativismo cultural pero rechazaba el relativismo ético. En un artículo influyente, Kohlberg (1971) dice:

Casi todos los individuos, en todas las culturas, usan las mismas (...) categorías morales básicas, con -

<sup>6</sup> Lawrence Kohlberg propone una teoría evolutiva y de estadios del desarrollo del juicio moral. En sus investigaciones, encontró que las respuestas de las personas frente a dilemas morales hipotéticos podían clasificarse en tres niveles de razonamiento moral, que se subdivide cada uno en dos estadios. Cada nivel representa una perspectiva social diferente para definir y razonar sobre asuntos sociales y morales. Los niveles de la teoría de Kohlberg se conocen como nivel pre-convencional, nivel convencional y nivel post-convencional.

ceptos, principios, [y valores], y (...) todos los individuos en todas las culturas atraviesan el mismo orden o secuencia de estadios gruesos de desarrollo, aunque varían en el ritmo y el punto terminal del desarrollo. (...) [dadas diferentes] oportunidades para la toma de roles. (Kohlberg 1971, p. 176-183) [traducción nuestra].

Antes de continuar describiendo los planteamientos de la psicología del desarrollo moral sobre el papel de la razón en la moral y sus relaciones con la afectividad, consideramos importante señalar su notable convergencia con las reflexiones que desde el enfoque de las capacidades han realizado Nussbaum y Sen. Así, Nussbaum (2008) ha planteado una concepción cognitiva de las emociones, destacando que estas implican un pensamiento y una evaluación sobre la importancia de su objeto. Por su parte, en *La idea de la justicia* (2009) Amartya Sen plantea las siguientes reflexiones que podrían 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 2009, 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 2009, p 70).

Tenemos entonces en estas consideraciones sobre el papel de la razón un punto de encuentro clave entre el enfoque de las capacidades y la psicología del desarrollo moral que, al mismo tiempo, resulta fundamental para la comprensión de la dimensión universal y moral de los derechos humanos.

Para comprender estos aspectos en mayor medida, es necesario que volvamos a los planteamientos de la psicología del desarrollo moral y nos acerquemos a la denominada teoría del dominio, la que ha demostrado que en diferentes contextos culturales, las personas, incluyendo niños y adolescentes, son capaces de distinguir tres grandes ámbitos en el conocimiento de lo social: lo personal, lo convencional y lo moral (Nucci y Turiel 1978; Smetana 1981, 1985; Smetana 2006; Wainryb 2006). Desde esta perspectiva, si bien lo moral regula las relaciones sociales, no todas las reglas sociales pueden ser consideradas prescriptivas u obligatorias. Así, el dominio personal está relacionado con nuestras preferencias personales, sobre las cuales no es posible legislar con legitimidad (por ejemplo, acerca del tipo de ropa que cada persona elige vestir, la música que gusta escuchar o la comida que prefiere). Por su parte, el ámbito de lo convencional, como su nombre lo indica, alude a aquellos acuerdos o convenciones propios de un determinado contexto sociocultural, acuerdos que podrían ser al-

terables si así se decidiera pues son en cierta medida arbitrarios y no hay en ellos nada que los haga intrínsecamente buenos o malos, por ejemplo, saludar de una u otra manera o seguir ciertas tradiciones en una celebración. En el caso del dominio moral, este alude a aquellos principios y normas prescriptivas y generalizables basadas en las consecuencias intrínsecas de las acciones y su capacidad para generar daño, afectar la justicia, el bienestar y los derechos de los seres humanos. Y es, precisamente, por estas consecuencias intrínsecas de las acciones que el cumplimiento de las normas morales es considerado como obligatorio, independientemente de la autoridad, las leyes vigentes o el castigo social. En este sentido, los asuntos morales no son arbitrarios ni están determinados por preceptos culturales o por el consenso de un determinado grupo, sino por factores inherentes a las relaciones sociales, las que son diferentes de las estructuras culturales, religiosas o sociales particulares.

En resumen, desde las diferentes perspectivas revisadas, la moral es vista como un proceso que incluye un fuerte componente racional; las personas organizan sus valores y principios y se involucran en procesos conscientes de discernimiento para decidir acerca de lo correcto y lo incorrecto en diferentes situaciones de vida, situaciones que, por supuesto, se desenvuelven en contextos culturales particulares (Nucci & Turiel, 2000, 1978; Turiel, 1983; Smetana, 1981, 1985). En este punto, es necesario entonces que realicemos algunas precisiones sobre el papel de la cultura en el fenómeno moral. En las diferentes culturas, las personas se involucran en procesos de escrutinio racional cuando se ven confrontadas con asuntos morales. La cultura no es una variable independiente monolítica que homogeniza a las personas y anula su subjetividad, sino una parte integral de las estructuras y procesos psicológicos de los seres humanos, a los que dota de contexto y particularidad (Eckensberger 2007; Rogoff y Angelillo 2002). Por supuesto, las culturas y los sistemas en los que las personas son socializadas afectan el modo en que los procesos cognitivos funcionan y se expresan (Rogoff 1993, 2003; Greenfield 2000; Vygotsky 1978), pero esto no significa que la capacidad de razonar moralmente y la capacidad de examinar críticamente los comportamientos y creencias estén proscritas para algunos grupos culturales. Y es, precisamente, por esta capacidad crítica y universal basada en una facultad común a los seres humanos, que los sujetos pueden adoptar un punto de vista moral frente a prácticas dañinas o injustas, tanto de su grupo cultural como de otros grupos, sociedades y culturas, de sí mismos o de los demás.

En esta línea, es relevante destacar también que la psicología ha generado importante evidencia en diferentes contextos culturales, la que muestra con claridad que ni las culturas pueden concebirse de manera homogénea, ni el individuo reproduce pasivamente lo cultural, estando estos aspectos atraídos también por la dinámica del poder:

Ver a las culturas como hablando una voz colectiva compartida es inconsistente con la evidencia que señala la pluralidad de preocupaciones de las personas dentro de las culturas, los conflictos y desacuerdos entre las personas al interior de cada cultura, así como las múltiples interpretaciones y juicios

críticos que las personas pueden hacer sobre las normas y prácticas de su propia cultura (Wainryb 2006, p. 214) [traducción nuestra].

En todas las culturas, las personas en posiciones subordinadas combaten las inequidades e injusticias a través de la oposición, resistencia y actos de subversión en sus vidas cotidianas. Por otra parte, la existencia de este tipo de actividades generalizadas lleva a la idea de que la moralidad implica juicios que son construidos a lo largo del desarrollo, a través de las interacciones de los individuos en un mundo social multifacético (Turiel 2006, p. 12) [traducción nuestra].

De esta manera, contrariamente a los planteamientos que caracterizan a las culturas en términos dicotómicos homogeneizadores, por ejemplo, como individualistas o colectivistas (Triandis 2001; Markus y Kitayama 1991)<sup>7</sup>, la psicología del desarrollo moral ha destacado la heterogeneidad y variabilidad de los juicios sociales y morales en cada comunidad cultural, las mismas que lejos de constituir un bloque homogéneo, son contextos discernidos y evaluados por los sujetos mediante su capacidad de juicio crítico y su razón (Turiel 1983, 2002, 2008a, 2008b, 2008c, 2012). En esta línea, Wainryb (2006, p.218), destaca que, considerados en conjunto, los resultados de las diferentes investigaciones desde el marco de la psicología del desarrollo moral muestran que las personas en culturas “tradicionales” concebidas como “colectivistas” desarrollan también un sentido de sí y de los otros como agentes independientes, autónomos y con derechos y que, ejerciendo esa autonomía, sopesan sus libertades con otras consideraciones sociales como los objetivos del grupo, el bienestar de los demás y los roles jerárquicos en los sistemas culturales. Como puede observarse, estos hallazgos de la psicología son coincidentes con el énfasis en la concepción del ser humano como agente propio del enfoque de las capacidades, así como con la crítica de las concepciones de las culturas como “monolitos homogéneos” planteada por Nussbaum (2005).

En Perú, un estudio psicológico realizado por los autores de este texto con dos hombres y una mujer de dos diferentes regiones del país, Ucayali y Ayacucho (Frisancho y Delgado, 2014), permitió identificar el modo en que personas de matrices culturales distintas a la occidental razonan sobre la relación entre las tradiciones de sus culturas y los derechos fundamentales de los individuos. El estudio mostró que los participantes son un muy buen ejemplo de agencia, capacidad crítica y juicio moral sobre sus propias tradiciones culturales. Estas personas, que se identifican muy fuertemente con los valores y prácticas de sus culturas y que han tenido diferente grado de contacto con las tradiciones e instituciones de la cultura occidental (siendo por ejemplo, uno de ellos, analfabeto), evidenciaron al mismo tiempo ser capaces de tomar una postura crítica cuando esas prácticas generan daño, infringiendo los derechos y la dignidad de las personas. Con el propósito de ilustrar lo señalado, presentamos a continuación algunas breves viñetas de ese estudio.

<sup>7</sup> El planteamiento dicotómico individualista-colectivista ha sido propuesto tanto desde canteras académicas como desde una perspectiva política como la ya mencionada de los “valores asiáticos”.

El primer participante, varón de 58 años, iletrado y miembro del pueblo Shipibo-Konibo, es considerado sabio en la comunidad shipiba de Bethel, en la región de Ucayali, en la Amazonía peruana. Durante la entrevista, realizada en idioma shipibo con ayuda de un intérprete, manifiesta su pesar por lo que considera la pérdida de las costumbres de su pueblo:

Bueno, veo a los jóvenes... yo, que voy al alto Ucayali, al bajo Ucayali, ya no los veo practicar nuestras viejas costumbres. No veo a mis nietas usando nuestra vestimenta tradicional y entonces yo me pongo a pensar y veo que nuestra cultura va a morir, va a acabar, o es mejor decir que ya está muriendo, que ya está acabando. Estoy seguro de que en 5 o 10 años no habrá más mujeres usando nuestra ropa tradicional (...) Estamos perdiendo nuestra lengua... Todo esto me hace llorar, estoy muy triste por lo que le está pasando a nuestra comunidad. (p. 152)

No obstante, esta identificación no es obstáculo para que ejerza su capacidad crítica respecto de prácticas de su propia cultura. Así, respecto a la práctica de entregar una niña pequeña en matrimonio a un varón mayor, si este era buen pescador y cazador, el participante señala:

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 (...). (p. 153)

De manera semejante, otra participante del estudio, mujer de 40 años, miembro del pueblo indígena Asháninka, con estudios superiores y comprometida personal y profesionalmente con el desarrollo de su pueblo, señala en idioma español que:

Mientras las prácticas culturales nos permitan desarrollar, vivir bien, sentirnos bien como pueblo, debemos pasarlas a nuestros niños. Pero si afectan o alteran nuestra forma de vida, si una práctica cultural no contribuye a que estemos en buenos términos con nuestra familia, con nuestro ambiente, a que vivamos bien en nuestra tierra, debemos desecharla.

Igualmente, el participante del pueblo quechua logra evaluar críticamente el huaracanacuy o chiaraje, una práctica tradicional de su cultura consistente en un enfrentamiento ritual con piedras y huaracas en el que suelen haber como resultado graves lesiones físicas (roturas de cabeza, daño a los ojos, etc.):

El Huaracanacuy era una salvajada. Agarraban naranjas verdes o piedras y con una huaraca así daban vueltas y las tiraban. Una salvajada, eso ya es salvajismo, les caía en la cabeza a la gente y hasta el ojo perdían. Ahora lo han prohibido. Y a mí me parece bien.

Como puede observarse, los resultados de investigaciones empíricas y los desarrollos teóricos presentados en el presente trabajo coinciden con las críticas formuladas por Nussbaum (2005) al relativismo cultural y muestran la importancia de la capacidad de razón práctica (formarse una concepción del bien y comprometerse en una reflexión crítica sobre la planificación de la propia vida) y la capacidad de afiliación (vivir con los otros, preocuparse por ellos, comprometerse). Recordemos al respecto que Nussbaum (2005, 2002) propone una relación de capacidades humanas centrales, entre las cuales la capacidad de razón práctica y la capacidad de afiliación son consideradas como organizadoras y soporte de las demás.<sup>8</sup>

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en diversos estudios realizados desde la perspectiva de la psicología del desarrollo moral en distintos contextos culturales, incluyendo el Perú, son congruentes con el planteamiento universalista con base en principios morales presente tanto en el enfoque de las capacidades como en los derechos humanos. La importancia fundamental de la razón, como facultad humana universal, se encuentra a la base de las tres perspectivas. El primer artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas 1948) expresa y sintetiza con mucha claridad el vínculo entre razón y moralidad que hemos venido destacando a lo largo de este trabajo, al señalar que los seres humanos “dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Como hemos querido mostrar, Piaget, Kohlberg, Turiel y las diversas investigaciones que siguen sus planteamientos nos proveen con valiosa evidencia empírica acerca del rol de la razón en la experiencia moral humana, lo que permite fundamentar sólidamente planteamientos morales universales.

Por supuesto, y tal como se ha expuesto, este planteamiento universalista en modo alguno significa desconocer la diversidad cultural, las tensiones y los conflictos al interior de cada cultura y entre culturas; ni la deliberación, los juicios críticos y las elecciones llevadas a cabo por las personas. Todo lo contrario, el reconocimiento de las diferentes formas de heterogeneidad impide que se vea a las culturas como bloques homogéneos y a los sujetos como reproductores pasivos y monocordes de las mismas. Como señaló con mucha claridad en 1932 Jean Piaget, la conciencia es capaz de “apreciar el

---

<sup>8</sup>Resultados semejantes a los reseñados han sido encontrados por los integrantes del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) en miembros de distintas comunidades Asháninkas y Shipibo-Konibo, tanto en personas iletradas y con poco contacto con la cultura occidental como en personas con escolarización y mayor grado de interacción con culturas occidentales.

valor de las reglas que se le proponen” (Piaget 1932/1984, 339) y, en este sentido, es la razón la que permite a los individuos ser críticos de las heterogéneas prácticas y sentidos de los diferentes contextos socioculturales, incluyendo el propio. La afectividad, por supuesto, influye el proceso de razonamiento mas no lo sustituye pues, como bien señala Sen “la indignación puede emplearse para motivar el razonamiento y no para reemplazarlo” (Sen 2009, 422).

De esta manera, vemos cómo los planteamientos de la psicología del desarrollo moral se encuentran con el enfoque de las capacidades y los derechos humanos y aportan a su fundamentación. Entendiendo la afirmación de Nussbaum sobre el enfoque de las capacidades, podemos señalar que en éste los derechos humanos y los planteamientos de la psicología del desarrollo moral se propone un “universalismo sensible al contexto” (Nussbaum 2005, 167). En el mundo altamente globalizado de hoy, en el que paradójicamente resurgen particularismos y relativismos de todo tipo, y en una realidad tan diversa como la Latinoamericana, la vigencia de tal universalismo es especialmente necesaria.

## Referencias

- Adimark, GF. & Thompson, W. (2000). El nivel socioeconómico. Manual de aplicación. Extraído el 12 de septiembre del 2004 desde [www.adimark.cl](http://www.adimark.cl)
- American Anthropological Association (1947). Statement on Human Rights. *American*

- Anthropologist* 49, n° 4: 539-543. <<http://franke.uchicago.edu/aaa1947.pdf>> .
- American Anthropological Association (1999). Declaration on Anthropology and Human Rights. <<http://www.aaanet.org/about/Policies/statements/Declaration-on-Anthropology-and-Human-Rights.cfm>> .
- Benedict, R (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales*, n° 43: 241-269
- Donnelly, J. (2009). Human dignity and human rights. *tekst in opdracht van de 'Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights' in het kader van het Zwitserse initiatief ter herdenking van het 60ste jubileum van de UVRM* .
- <[http://www.udhr60.ch/report/donnelly-HumanDignity\\_0609.pdf](http://www.udhr60.ch/report/donnelly-HumanDignity_0609.pdf)> .
- Eckensberger, L. H. (2007). Morality from a Cultural Psychology Perspective. En G. Zheng, K. Leung, & J. Adair (Eds.) *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*, Beijing: China Light Industry Press. <<http://ebooks.iaccp.org/xian/TOC.htm>> . p. 25-34.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO]. 2001. Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)> .
- Frisancho, S. & Delgado, E. (2014). Razonamiento sobre derechos humanos y prácticas culturales en tres adultos de comunidades indígenas del Perú. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 6, 141-163.
- Giusti, M., Villanueva, R & Guevara, A. (2012). La universalidad de los derechos humanos ante el relativismo cultural. *Pensamiento Constitucional*, 6, 259-277.
- Greenfield, P. (2000). Culture and Universal: Integrating Social and Cognitive Development. En Nucci, L.; Saxe, G. & Turiel, E. (Eds.). *Culture, Thought and Development* . New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Helwig, C. (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. En Killen, M. & Smetana, J.

- (Eds.). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. P. 185-210.
- Hinsch, W. & Stepanians, M. (2006). Human rights as moral claim rights. En Martin, R. & Reidy, D. *Rawls's Law of Peoples: A Realistic Utopia?*, 117-133. Blackwell Publishing.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1985/1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. *The Moral and the Personal. Sources of Social Conflict*. En: Nucci, L.; Saxe, G. & Turiel, E. (editores). *Culture, Thought and Development*. New Jersey: Lawrence Earlbaum, 2000. p. 115-137
- Kant, Immanuel. (1785/1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En Mischel, T. (Ed.). *Psychology and genetic epistemology*, p. 151– 235. New York: Academic Press.
- Lourenço, O. & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103, 1, 143-164
- Marey, M. (2011). ¿Es la exigencia kantiana de universalización un procedimiento suficiente para establecer contenidos morales-éticos?: Algunas consideraciones acerca de una respuesta negativa a esta pregunta. *Areté* 23, 1, 79-108.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review* 98, 2, 224-253.
- Narvaez, D. (2008). Triune Ethics Theory: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95-119.  
<<http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/TriuneEthicsTheory0725071.pdf>.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal concept: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development* 52, 114-121.
- Nucci, L. & Turiel, E. (2000). The Moral and the Personal. *Sources of Social Conflict*. En Nucci, L.; Saxe, G. & Turiel, E. *Culture, Thought and Development*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.

- Nucci, L. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development* 49, 400-407.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). Women's bodies: violence, security, capabilities. *Journal of Human Development* 6, 2, 167-183.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314:NO](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] . (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <<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. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. New York – Ginebra: Publicación de Naciones Unidas. <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQen.pdf>> .
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] . Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (n.d.). *What are human rights?* <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>> .
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_en.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf)> .
- Piaget, J. (1984/1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Piaget, J. (1972/1959). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. 1995 [1965]. *Sociological Studies*. New York: Routledge
- Piaget, J. (2008/1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 51, 40-47.

- Piaget, J. (2001/1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & Angelillo, C. (2002). Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development. *Human Development* 45, 211-225.
- Sen, A. (2007). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (2001). Derechos humanos y valores asiáticos . *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 35, 129-147. < [http://www.ugr.es/~filode/pdf/contenido35\\_6.pdf](http://www.ugr.es/~filode/pdf/contenido35_6.pdf) > .
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development* 6, 2, 151-166.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development* 52, 1333-1336.
- Smetana, J. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology* 21, 715-724.
- Smetana, J (2006). Social – cognitive domain theory: consistencies and variations in children’s moral and social judgments. En Killen, M. & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of moral development* , 119-153. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, L. (1995). Introduction. En Piaget, J. (1995/1965]. *Sociological Studies*. New York: Routledge.
- Tasioulas, J. (2004). The moral reality of human rights. *Freedom from poverty as a human right: Who owes what to the very poor* 75.  
< [http://portal.unesco.org/shs/en/files/4333/10892901941jonh\\_Tasioulas.pdf/jonh\\_Tasioulas.pdf?origin=publication\\_detail](http://portal.unesco.org/shs/en/files/4333/10892901941jonh_Tasioulas.pdf/jonh_Tasioulas.pdf?origin=publication_detail) >
- Triandis, H. (2001). Individualism–collectivism and personality. *Journal of personality* 69, 6, 907-924.
- Tubino, F. (2004a). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*. UCT, 151-166.
- Tubino, F. (2004b). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de*

*lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.*

<http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Consultoria.pdf>

- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, M. & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of moral development*, 7- 35. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (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, E. (2008b). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development* 23, 1,136-154.
- Turiel, E. (2008c.) The development of morality. En Damon, W. & Lerner, R. (Eds.). *Child and adolescent development. An advanced course*. P. 473-515. New Jersey: John Wiley & sons.
- Turiel, E. (2012). Moral universality and relativism: variations in social decisions, social opposition and coordination as bases for cultural commonalities . En García Madruga, J. A.; Kohen, R.; del Barrio, C.; Enesco, I. & Linaza, J. (Eds.) *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval). Madrid: UNED.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: diversity, tolerance, and justice. En Killen, M. & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of moral development* , 211- 240. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación* . Lima: Unicef y Ministerio de Educación del Perú