

---

## Razonamiento sobre derechos humanos y prácticas culturales en tres adultos de comunidades indígenas del Perú

---

Susana FRISANCHO<sup>1</sup>  
Enrique Delgado RAMOS<sup>2</sup>

### Resumen

En el sentido común, pero también en la literatura especializada, se encuentra la idea de que la moral es dependiente de la cultura y que, por lo tanto, no resulta posible juzgar como mejor o peor las valoraciones de individuos de diferentes contextos culturales. Desde este punto de vista, diferentes preguntas aparecen cuando entran en relación el desarrollo moral y la cultura: en nombre de la diversidad cultural, ¿se puede permanecer neutral al observar tradiciones que afectan los derechos y el bienestar de las personas? ¿Qué debe hacerse cuando una práctica cultural entra en conflicto con un derecho humano? ¿Cómo razonan los propios indígenas acerca de esta situación? En base a información recogida en comunidades Shipibo-Konibo, Asháninka y Quechua del Perú, y desde la perspectiva constructivista de Jean Piaget, este trabajo analiza el modo en que tres adultos, miembros de estas comunidades indígenas, examinan sus propias prácticas culturales y su relación con los derechos de las personas. Los resultados muestran que los participantes asumen un punto de vista moral y se preocupan profundamente por los derechos humanos al analizar tradiciones culturales, valores y prácticas. La discusión explora cómo la psicología moral puede contribuir al debate sobre lo particular y lo universal en los derechos humanos. También se discute como la teoría del dominio contribuye a dar fundamento a intervenciones educativas y comunitarias cuya meta es promover los derechos humanos y el bienestar en contextos de diversidad cultural.

**Palabras clave:** Desarrollo Moral, Derechos Humanos, Comunidades Indígenas, Diversidad Cultural.

### ABSTRACT

In common sense but also within the specialized literature it is not unusual to find the idea that morality depends on culture, and that because of this it is not possible to judge in a comparative scale the values of people from different cultural backgrounds. From this point of view, different questions frequently arise when morality and culture are brought together: in the name of cultural diversity, is it possible to be neutral while facing cultural practices and traditions that affect the rights and welfare of others? What should we do when facing a cultural practice that conflicts with basic human rights? How do indigenous people reason about this situation? Based on information collected in Shipibo-Konibo, Asháninka, and Quechua communities of Peru, and from a constructivist point of view based on Piaget's work, this paper analyzes and discusses the way three adult members of those indigenous communities examine cultural practices and their relationship to human rights. Results show that participants display a moral point of view and deep concern for human rights when analyzing cultural traditions, values and practices. We discuss these results exploring how the psychology of moral development may contribute to the debate about particularities and universals in human rights. We also discuss how the theory of social knowledge domains contributes to the development of educational and community interventions aimed at promoting the fulfillment of human rights and welfare in contexts of cultural diversity.

**Keywords:** moral development; human rights; indigenous people; cultural diversity.

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. E-mail: sfrisan@pucp.edu.pe

<sup>2</sup> Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Integrante del Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. E-mail: gdelgado@pucp.edu.pe

## Introducción

*La discusión sobre lo universal y lo particular en el desarrollo humano*

Los procesos sociales y el contexto cultural particular propios de los diferentes grupos humanos tienen decisiva importancia en la evolución del pensamiento y las valoraciones que desarrollan las personas sobre sí mismas, sus sociedades, sus tradiciones y sus derechos como individuos. Sin embargo, ellos no actúan de forma independiente a los factores de índole biológica y de carácter más universal que compartimos todos los seres humanos. Si bien de un modo u otro todas las teorías del desarrollo psicológico tienen en cuenta tanto los factores biológicos como los culturales, en general el sentido común los ve como independientes e incluso antagónicos, sin que se llegue a comprender la estrecha relación existente entre ellos (Dongo, 2009).

Lamentablemente, este sentido común ha inundado el campo de la psicología y la educación en el Perú, siendo una idea que prevalece el pensar que es un error asumir marcos universalistas porque la diversidad cultural anula lo universal y requiere de una aproximación absolutamente particular y émica tanto para comprender el desarrollo de las personas como para pensar los procesos educativos (ver por ejemplo Paz, 2004). Esta postura genera discusiones sobre, por ejemplo, qué debe incluirse en el currículo escolar, si la ciencia es o no parte del bagaje cultural de determinados pueblos indígenas o de qué manera debe llevarse a cabo la educación intercultural bilingüe de modo que tenga sentido para la vida en las comunidades (ver Trapnell 2008 para una discusión de estos temas).

En relación al desarrollo de la moral y la ciudadanía, esta división entre lo universal y lo particular parece ser aun más intensa, especialmente cuando se aborda la relación entre cultura y derechos humanos en sociedades como la peruana, con enorme diversidad cultural y en la que los procesos de construcción de ciudadanía no se dan del mismo modo para todas las personas (ver Vigil & Zariquiey 2003 para un debate sobre el tema). Dos ideas están detrás de estas discusiones. Una, ya sostenida por Hume pero fortalecida por el auge actual de las neurociencias y de teorías evolucionistas que prestan poco atención a asuntos epistemológicos (Turiel 2008a), es que la moral es un proceso automático e inconsciente, gobernado principalmente por la neurobiología y que tiene

que ver con emociones automáticas y no con la razón (Haidt, 2001, 2007, 2013; Narváez, 2008; Prinz, 2007). La otra, que personas de contextos culturales no occidentales razonan de distinto modo a como lo hacen personas occidentales y urbanas. Desde esta última perspectiva la moral se piensa como dependiente de las normas y valores de los contextos culturales particulares en los que los individuos han crecido y han sido socializados, es decir, como una respuesta culturalmente condicionada (Prinz, 2011), y se plantea que la comparación entre culturas distintas no resulta posible. Esto se conoce como "relativismo ético", la idea que las pautas morales son culturales y por lo tanto, no existe un criterio universal que permita juzgarlas. Este planteamiento está presente en textos antropológicos clásicos como *Patterns of Culture*, de Ruth Benedict (1934) y también en el *Statement on Human Rights* remitido en 1947 por la Asociación Antropológica Americana a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Por supuesto, la antropología se ha transformado desde aquellos años y la Asociación Antropológica Americana aprobó en 1999 una declaración sobre la antropología y los derechos humanos en la que explicitaba su compromiso con estos últimos. Sin embargo, a pesar de estos avances en algunos medios académicos y algunas disciplinas la postura relativista persiste, tal como puede leerse por ejemplo en Sachdeva, Singh & Medin (2011) cuando afirman que las diferencias culturales no solamente afectan los contenidos de las valoraciones de las personas (es decir, lo que estas valoran) sino también los modos en que razonan sobre aquello que valoran y la manera en que conceptualizan la moral, dado que para ellos la cognición moral no sería universal sino dependiente de los contextos culturales particulares.

#### *El planteamiento constructivista derivado de Piaget*

Desde una postura constructivista del desarrollo humano se puede tener una visión más integradora de los factores universales y particulares del desarrollo moral y de la relación que guarda el razonamiento individual con las características del medio sociocultural en el que viven las personas.

En un trabajo inicial, Piaget (1918) describió la moral como un equilibrio entre el individuo y la sociedad. En trabajos posteriores (Piaget 1932/1984; 1965/1995) el

concepto fue afinado; la moral se conceptualizó como una interrelación entre las estructuras cognitivas y afectivas del individuo y las demandas que le hace la vida social. Así, para Piaget las interacciones sociales son constitutivas del tipo de razonamiento sobre temas morales que desarrollan las personas desde la infancia. Como señala Smith (1995) en la introducción a la primera traducción al inglés de los Estudios Sociológicos, Piaget tocó temas tales como las inter-relaciones entre individuo, sociedad y conocimiento racional y habló acerca de la moral desde una perspectiva del desarrollo. Más adelante, Kohlberg (1984a,1984b) planteó que la razón está al centro de la experiencia moral humana, dado que el acto moral deriva de un proceso de razonamiento y juicio basado en principios universales de justicia, los que son considerados como la mejor manera de resolver conflictos. Siguiendo el planteamiento evolutivo y estructural de Piaget, Kohlberg asume también que la moral se desarrolla desde lo más concreto a lo más abstracto a la par que se desarrolla la capacidad de razonamiento de la persona, siendo el desarrollo cognitivo una condición necesaria (aunque no suficiente) para el desarrollo moral.

Esta corriente de la psicología moral se apoya en una particular tradición de la filosofía moral occidental, principalmente en filósofos como Platón, Kant y Rawls. En la teoría de Kohlberg, el estadio 6, que es el punto final en su modelo de seis estadios de razonamiento moral, concibe el juicio moral como centrado en conceptos de respeto hacia las personas, obligación y justicia como imparcialidad, lo que deriva en un compromiso con principios universales y en el reconocimiento de que los seres humanos son fines en sí mismos, nunca medios solamente, y deben ser tratados como tales. Kohlberg (1971) criticó el relativismo ético y asumió la existencia de un núcleo universal en el desarrollo moral humano. Para él, aunque las prácticas morales de las sociedades pueden variar, mostrando de este modo la diversidad cultural, el principio moral fundamental que subyace a dichas prácticas es universal; en todas las culturas las personas usan los mismos principios morales y atraviesan los mismos estadios de razonamiento, aunque pueden variar en el punto terminal de su desarrollo y en el ritmo del mismo dadas las diferentes oportunidades para la toma de roles que la cultura les provee.

Desde la misma perspectiva de desarrollo, otros investigadores han demostrado que las personas distinguen el dominio moral, que involucra juicios categóricos y prescriptivos de correcto e incorrecto así como la posibilidad de injusticia y daño, de las

convenciones, tradiciones y reglas sociales creadas para mantener el funcionamiento de la sociedad. Los estudios muestran que las personas juzgan el dominio moral como independiente de lo que diga la autoridad, de las tradiciones culturales o de los castigos y sanciones sociales (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983; Smetana, 1981, 1985). Además, se reconocen los asuntos personales y se conceptualizan como áreas de interés privado, valores y comportamientos que conciernen primariamente al propio individuo o self (Nucci, 1981).

Desde este marco, en este estudio asumimos que la moral tiene un fuerte componente racional. Cuando en el curso de sus vidas las personas - independientemente de sus contextos culturales- enfrentan asuntos morales, reorganizan sus valores y principios y se involucran en procesos de discernimiento para tomar decisiones sobre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto. Al hacer esto, también hacen diferencias entre asuntos personales, convencionales y morales. Y esto es así porque la cultura no es estática sino una parte integral, dinámica y compleja de las estructuras y procesos psicológicos de las personas (Eckensberger 2007; Rogoff & Angelillo, 2002). Si bien la cultura define las características de nuestras actividades, las metáforas con las que vivimos y el significado de lo que sentimos, pensamos y hacemos (Bruner 1986, 1990; Geertz, 2005), esto no significa que personas de diferentes culturas sean “inconmensurables” en el sentido de que no posean estructuras lógicas semejantes o narrativas compartidas. Los seres humanos tenemos en común estructuras cognitivas y afectivas (Piaget, 1972/2008; Inhelder & Piaget 1955/1985) y la capacidad de razonar precisamente porque pertenecemos a la misma especie y compartimos características biológicas. Los contextos sociales y culturales afectan sin duda alguna el modo en que los procesos cognitivos funcionan, toman forma y se expresan en las personas (Rogoff, 1993, 2003; Greenfield, 2000; Vygotsky, 1978), pero esto no significa que las capacidades básicas de los seres humanos (en este caso la capacidad de razonar moralmente con una perspectiva ética y la capacidad para examinar críticamente las razones que subyacen a los comportamientos y creencias) estén proscritas para algunos grupos culturales. Se tiene suficiente evidencia (Turiel 2012; Waynrib, 2006; Helwig, 2006; Nucci & Turiel, 2000) de que los seres humanos son agentes cuya capacidad de razonar está presente en todas las culturas, pues las personas siempre analizan su vida social, diferencian el dominio moral de los valores

personales y las convenciones y hacen juicios a partir de principios morales que toman en cuenta sus diferentes intereses, metas y valores. Como hemos señalado anteriormente, si bien los procesos de desarrollo pueden modificarse en el ritmo de despliegue o en la manera en que toman forma concreta según las experiencias particulares de cada persona en su propio contexto cultural, no existen cambios o ausencias radicales tales como que personas adultas provenientes de sociedades tradicionales no sean capaces de realizar alguna operación básica de pensamiento, o que la secuencia de desarrollo cognitivo en esas culturas cambie de orden. Si bien muchos han acusado a Piaget de mantener una teoría que deja de lado la cultura y se centra solamente en el individuo y su maduración (Smith, 1995; Lourenço & Machado, 1996), su teoría planteó siempre la importancia del contexto social; la asociación entre la edad y las características del pensamiento en los diferentes períodos del desarrollo de la persona es referencial y aproximada, pues el tiempo en que las personas desarrollan y alcanzan cada una de las etapas es flexible y variado según sus experiencias culturales y de socialización. Piaget (1964) reconoce esto al afirmar

...Veamos lo que valen estos tres factores en el caso de nuestra bolita de pasta para modelar. Primero, la maduración. Es evidente que tiene su importancia, pero está muy lejos de bastarnos para resolver nuestro problema. La prueba es que el acceso a la conservación no se produce a la misma edad en todos los medios. Uno de mis estudiantes, de origen Iraní, dedica su tesis a experiencias diferentes hechas en Teherán y en el campo de su país. En Teherán, encuentra aproximadamente las mismas edades que en Ginebra o en París; en el campo, observa un retraso considerable. Por consiguiente, no se trata tan solo de un problema de maduración, hay que considerar asimismo el medio social, el ejercicio, la experiencia (p. 219-220).

Vale la pena recordar que para Piaget (1932, p. 337) "la razón, bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo".

#### *Desarrollo moral y derechos humanos en contextos de diversidad cultural*

Diversos autores han señalado la necesidad de conocer los significados particulares que los individuos de contextos culturales diversos dan a los valores y prácticas sociales (Nussbaum, 1999; Okin, 1989), a fin de saber si el punto de vista de estas personas difiere de la perspectiva ideológica dominante. En este sentido, explorar el modo en que personas de comunidades indígenas entienden los derechos humanos es relevante

por diversas razones, siendo una de las más importantes que estas personas han visto sus derechos históricamente vulnerados. Por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011, 2010) indica que los niños de comunidades indígenas del Perú son la población más vulnerable de Perú, presentan altos índices de pobreza, bajo nivel de acceso a educación de calidad y a servicios de salud y altos índices de in-documentación. Durante el conflicto armado interno que vivió el Perú en la década de 1980-2000, el 75% de las víctimas fatales tenía como lengua materna el Quechua u otras lenguas originarias, a pesar de que el porcentaje de hablantes de estas era solo del 20% de la población del país (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, [CVR], 2003). Desde un punto de vista pedagógico, la realidad educativa de los niños hablantes de lenguas originarias es muy dura y presenta enormes retos. De acuerdo a las evaluaciones censales realizadas por el Ministerio de Educación desde el año 2007 (ECE), las regiones amazónicas obtienen de manera constante resultados por debajo del promedio nacional. En el caso de los estudiantes de Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) de la región Ucayali, los resultados de la ECE 2012 (Ministerio de Educación 2012) muestran que solo el 4% de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanzan el nivel de logro esperado en comprensión lectora en lengua originaria (Shipibo-Konibo).

Además de lo anterior, en todas las sociedades y culturas, incluyendo por supuesto la occidental, es posible encontrar prácticas y tradiciones que hacen daño a las personas. Eakin, Lauriault y Boonstra (1980) señalan por ejemplo que el infanticidio se practicaba ocasionalmente en algunas comunidades Shipibo-Konibo cuando nacía un niño con alguna malformación o gemelos, pues se les consideraba hijos del diablo (“Yoshin bake” en lengua Shipibo). Estas ideas aun subsisten en algunos miembros del pueblo Shipibo-Konibo, los que -tal como los autores de este artículo han comprobado directamente en su trabajo con ellos- consideran que los niños con necesidades especiales son “Yoshin bake” y no deberían estudiar en la misma escuela con niños “normales”. Otras prácticas culturales que infringen los derechos humanos (infanticidio, escisión del clítoris, el asesinato de las viudas, etc.) se han reportado en diferentes partes del mundo (Unicef, 2013; Thomas, 2009; Wainryb, 2006; George, 1997).

Revertir estas y otras situaciones de injusticia y violación de los derechos humanos que afectan especialmente a los 52 grupos indígenas del país requiere de procesos complejos de diálogo intercultural que presentan retos particulares. Una pregunta que aparece con regularidad, y que tiene que ver con lo que hemos expuesto en este artículo, es si en nombre de la diversidad cultural es posible ser neutral frente a prácticas y tradiciones que violentan a las personas.

Podemos encontrar, en la noción de derechos humanos, una respuesta a esta pregunta compleja. Los derechos humanos son derechos universales, inalienables, interdependientes e indivisibles, basados en la dignidad y el valor de las personas e inherentes a todos los seres humanos (United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR], n.d.; Donnelly, 2009). Pueden entenderse como derechos morales (Giusti, Villanueva & Guevara, 2012; Hinsch & Stepanians, 2006; Tasioulas, 2004), lo que significa que estamos todos llamados a reconocerlos y aplicarlos legalmente pues su validez moral es anterior a su reconocimiento legal.

Dado que los derechos humanos son por definición universales, constituyen un límite contra las prácticas y tradiciones culturales potencialmente dañinas. Esto es reconocido por la OHCHR (2006, p. 5) al señalar que la cultura no es excusa para transgredir los derechos humanos de las personas y por la Declaración de los derechos de los Pueblos Indígenas (2007) que indica en su artículo 46 que el ejercicio de los derechos de las personas indígenas debe respetar los derechos humanos y las libertades de todos. Por su parte, la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989, Artículo 8) reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener sus costumbres e instituciones siempre y cuando estas no sean incompatibles con los derechos fundamentales.

Puesto que muchos cuestionan la universalidad de los derechos humanos porque, tal como hemos visto, piensan que los estándares y valores pueden variar de cultura a cultura y que en este sentido, los derechos humanos son una construcción etnocéntrica (Boko & Bulanikian, 2010; Santos, 2002; Panikkar, 1982; Pollis & Schwab, 1979; American Anthropological Association, 1947), es importante explorar de qué manera razonan sobre ellos personas de matrices culturales distintas a la occidental. Desde la psicología, existen muy pocos trabajos y casi no se tiene información sobre las características



cognitivas y afectivas de los integrantes de comunidades indígenas del Perú, siendo los trabajos de Norma Reátegui con comunidades andinas (1990, 2008) pioneros y casi los únicos existentes en el país. En el caso de la Amazonía no existe mayor información desde un marco psicológico constructivista. Incluso en el centro de documentación del CAAAP (Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica), el más completo del país en temas de Amazonía, los estudios psicológicos son muy escasos, tanto, que ni siquiera se cuenta con la etiqueta “psicología” como un buscador temático (consultar <http://www.caaap.org.pe/web/index.php/cendoc-caaap>).

## **METODO**

### *Paradigma*

Este trabajo es un estudio cualitativo basado en un paradigma interpretativo. Se utilizaron entrevistas cualitativas profundas para explorar, analizar y comprender fenómenos sociales (Goetz & LeCompte, 1984; Veytes, 2004).

### *Participantes*

Participaron de este estudio tres adultos, dos hombres y una mujer, de dos diferentes regiones del Perú, la región Ayacucho (en los andes) y la región Ucayali (en la Amazonía). Estas personas fueron escogidas por los fuertes lazos de apego e identificación que mantenían con sus comunidades y por su disposición a compartir sus experiencias de vida y su forma de entender y valorar su cultura. Todos accedieron voluntariamente a participar del estudio luego de que los investigadores explicaron sus propósitos y les pidieron permiso para grabar la entrevista.

### *Contexto y experiencia cultural de los participantes*

#### *Participante 1*

El primer participante, de 58 años al momento de la entrevista, no habla español y es analfabeto. Es considerado sabio en la comunidad Shipiba de Bethel por su gran conocimiento cultural, especialmente en artes tradicionales como la caza y la pesca y en la historia de la comunidad y del pueblo Shipibo-Konibo. La comunidad de Bethel

se ubica en el distrito de Callería, provincia de Coronel Portillo, en la región Ucayali de la Amazonía peruana.

Los Shipibo-Konibo son un grupo indígena que vive principalmente en los márgenes del río Ucayali y sus afluentes. Su lengua pertenece a la familia lingüística Pano. Inicialmente se trataba de tres grupos distintos, los Shipibo, los Konibo, y los Xetebo (o Shetebo), pero en la actualidad constituyen un solo grupo después de años de matrimonios inter-grupales y rituales de integración. Se les considera el quinto mayor grupo indígena, con 22,517 miembros que representan el 0.08 % de la población total del país y el 0.5 % de la población hablante de una lengua originaria (Unicef, 2010). Grandes grupos de personas de esta comunidad se han mudado a áreas urbanas – en particular a la ciudad de Pucallpa y el distrito de Yarinacocha – para ganar acceso a servicios educativos y de salud y tener mejores posibilidades de trabajo. Como todos los demás grupos indígenas de la Amazonía, los Shipibo-Konibo están amenazados por fuertes presiones provenientes de los colonos, el narcotráfico, la explotación petrolera y maderera y los movimientos misioneros.

### *Participante 2*

El segundo participante tiene 57 años y es de Ayacucho, Provincia de Huamanga, región Ayacucho, en los Andes peruanos. Habla fluidamente tanto Quechua como Español y trabaja dando servicio de transporte, aunque desempeñó diversas ocupaciones en el pasado. También se dedica a la crianza de abejas para vender miel y otros derivados en el mercado local. Ayacucho es la ciudad capital de la Provincia de Huamanga y está ubicada a 2,761 metros sobre el nivel del mar. Aproximadamente el 37% de la población de Huamanga tiene el Quechua como lengua materna, porcentaje que se incrementa en otras ciudades de Ayacucho (por ejemplo, llega a 76% en Víctor Fajardo, a 85% en Cangallo y a 82 % en Vilcashuamán) (Vivanco, 2013). Los Quechuas constituyen el mayor grupo indígena del país (Ministerio de Cultura, 2013), con 3,360, 361 personas que representan un 13% del total de la población y el 83.1% de los que hablan una lengua distinta al castellano (Unicef, 2010).

El período de guerra interna por el que atravesó el Perú en los años 1980-2000 empezó en Ayacucho cuando la organización subversiva Sendero Luminoso inició allí sus acciones bajo el comando de Abimael Guzmán Reinoso. Los ayacuchanos aún sufren las consecuencias psicológicas, económicas, sociales y políticas de esta violencia (Anderson, 2011; Degregori 2011; CVR, 2003; Manrique, 2002).

### *Participante 3*

La tercera participante pertenece al pueblo Asháninka. Se trata de una mujer de 40 años, fluida en ambas lenguas, el Asháninka y el Español. Hija de un líder comunitario, lo que le trajo ciertas ventajas durante su crianza, es actualmente profesora de educación básica y trabaja apoyando y monitoreando a otros profesores de escuela. Los Asháninka son un grupo indígena cuya lengua pertenece a la familia Arawak; viven principalmente en la selva central del Perú y son el tercer grupo indígena en cuanto a población, con 67,724 personas que representan el 0.3 % del total de la población del país y el 1.7 % de la población de hablantes de lenguas originarias (Unicef, 2010).

Durante el conflicto armado interno (1980-2000) fueron severamente afectados. Aunque no se cuenta con datos precisos, los especialistas estiman que de cada 55,000 Asháninkas, 10,000 fueron desplazados, 6,000 murieron, 5,000 fueron cautivos y esclavizados por el terrorismo y entre 30 y 40 comunidades Asháninka desaparecieron (CVR, 2003). En la actualidad, como muchos otros pueblos indígenas, los Asháninkas (especialmente los del río Ene), están amenazados por el narcotráfico y las consecuencias que este tiene en sus bosques y ríos.

### *Procedimiento y recolección de datos*

Las entrevistas a los participantes 1 y 2 se realizaron en sus comunidades y fueron grabadas con su consentimiento. Ambas se realizaron en una sola sesión. La participante 3 fue entrevistada dos veces, primero en persona y luego brevemente por teléfono para completar la información faltante. Los participantes 2 y 3 fueron entrevistados en español; como el participante 1 no dominaba el español fue entrevistado en Shipibo con la ayuda de un maestro de escuela que hizo de intérprete. Después, otro profesor hablante nativo de Shipibo y registrado como traductor oficial escuchó la entrevista en la lengua originaria y volvió a traducirla para mayor confiabilidad.

La entrevista exploró los valores culturales e individuales de los participantes y su visión de los derechos humanos en relación a prácticas y tradiciones de sus culturas. Los datos obtenidos se analizaron cualitativamente mediante un proceso de codificación e interpretación (Flick, 2009) para dar cuenta de las experiencias de vida de cada individuo, sus teorías acerca de las prácticas culturales, el dominio moral, valores y significados y sus modos de razonar moralmente.

## RESULTADOS

Los resultados muestran que los tres participantes son un muy buen ejemplo de agencia, pensamiento crítico y juicio moral sobre sus propias tradiciones culturales.

El discurso del sabio Shipibo pone de manifiesto que su comunidad está viviendo tiempos de crisis. Él se muestra muy preocupado porque los jóvenes parecen estar más interesados en migrar a la ciudad y olvidar sus costumbres y tradiciones, las que él valora profundamente y quisiera conservar. Dice:

“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. Ahora mi esposa usa vestimenta tradicional pero cuando estas mujeres mayores mueran, ya ninguna mujer usará nuestra vestimenta. Cuando escucho en la radio a presentadores indígenas diciendo que no debemos perder nuestra identidad, pienso que ellos son los primeros en perderla, en perder nuestras costumbres... ¿Sus esposas usan la vestimenta tradicional? ¿Sus hijos hablan nuestra lengua? No lo creo. Y analizando todo esto yo digo que nosotros somos los verdaderos Shipibos y Konibos, teníamos todo, hombres y mujeres vestíamos ropa Antigua como Cori, brazaletes, Cushma; las mujeres con collares de plata y los hombres muy arreglados y adornados con collares, nuestra piel con diseños y pintada con Huito, nuestras camisas muy bien diseñadas, las mujeres con sus bellas faldas y los hombres con pantalones con muy bellos diseños también, con Kené. Ya no tenemos eso. Mírate a ti (señala a nuestro traductor), tú siendo un profesor no usas nuestra vestimenta tradicional, estás vestido como *mestizo*. Estamos perdiendo nuestra lengua... Todo esto me hace llorar, estoy muy triste por lo que le está pasando a nuestra comunidad”. [Nota: *Kené* es un arte Shipibo de diseños geométricos pintados o bordados que muestran sus creencias cósmicas y su visión del universo. El término *Mestizo* lo usan generalmente

para referirse a aquellos que no son Shipibo ni indígenas de ninguna otra comunidad Amazónica, y que hablan español.]

Y continúa hablando sobre las prácticas tradicionales que se han perdido:

Las cosas han cambiado mucho. En el pasado no bebíamos cerveza, solo tomábamos *masato* elaborado por nuestras esposas porque teníamos un montón de *yuca*. Ahora los jóvenes se pierden en el alcohol; antes solo los mestizos tenían bares, ahora mi propia gente va a esos lugares tan ruidosos. Ya no podemos parar este vicio de beber; esto me hace profundamente infeliz. Durante las fiestas del *masato* los hombres y mujeres jóvenes aprendían nuestra música, nuestras canciones de amor, cómo pescar, cazar, porque en esos tiempos todos debían aprender esas cosas y tenían interés en aprenderlas. Todo esto se ha perdido, ya no hay gente capaz de pescar con lanza en el río. [Nota: *Masato* es una bebida tradicional preparada con yuca (mandioca) y fermentada con saliva.]

A lo largo de esta entrevista puede verse la fuerte identificación que este hombre tiene con sus valores, prácticas y tradiciones culturales y su tristeza por perderlos. Sin embargo, al lado de estos sentimientos es también capaz de tomar un punto de vista crítico cuando estas prácticas culturales ofenden la dignidad y los derechos humanos. Por ejemplo, cuando se le pregunta por tradiciones Shipibo que él encuentra problemáticas, dice:

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

Es relevante señalar que a lo largo de la entrevista este participante con mucho respeto ocultó la identidad de los niños, hombres y mujeres de los que hablaba, como una manera de preservar la confidencialidad.

Del mismo modo, sobre el Chiraje, una batalla ritual que se lleva a cabo en enero en diversos lugares de los Andes peruanos, y particularmente hablando del Huacanakuy, una batalla con piedras y catapultas que puede dejar a las personas heridas e incluso muertas, el participante 2 relata:

“Huaracanakuy es salvaje. Agarran naranjas verdes bien duras o piedras, y con un movimiento de brazo fuerte los tiran. Eso es bárbaro, una brutalidad, la gente es apedreada en la cabeza, y a veces hasta pierden la vista. Pueden morir. Ahora está prohibido y yo creo que la prohibición es correcta, estoy de acuerdo con ella”.

Más tarde, al analizar las prácticas culturales de las que era crítico, dijo de manera muy espontánea:

“Hay mucho machismo en Ayacucho. Lo sé. Incluso yo soy sexista, hombre machista, aunque no quiero serlo. Pero el cambio es lento, largo, es un proceso... no será de la noche a la mañana. Toma su tiempo. Pero las cosas están cambiando y eso es bueno”.

Como puede verse, tanto el participante 1 como el 2 pueden tomar un punto de vista crítico al analizar tradiciones culturales, valorando lo que la participante 3 llama prácticas culturales que permiten “vivir bien” (“Kametsa Asaika”, en lengua Asháninka). Ella expresa lo siguiente:

“Sabemos que la cultura no es estática, cambia. 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. Debemos identificar cuales prácticas culturales nos hacen vivir en conflicto, cuáles infringen o violan los derechos de los niños. Debemos tener esto en cuenta para ser si la práctica es Buena o dañina”.

Más adelante, mencionó la necesidad de usar el marco de los derechos humanos para analizar las prácticas culturales:

“Algunas personas solo ven sus culturas; solo están mirando a su cultura particular, sus comunidades, porque no han tenido la oportunidad de salir. Entonces, es importante trabajar con ellos para que se den cuenta de que hay que respetar las decisiones individuales. Muchas veces las familias siguen tradiciones y no respetan las decisiones personales,. Por ejemplo, en la cultura Asháninka a los niños no se les permitía opinar porque eso era considerado irrespetuoso hacia los adultos. Esto tiene que cambiar; las personas tienen que entender que es importante escuchar a los otros, no solo a los niños sino también a las madres, las mujeres, porque tienen derechos. Es un proceso, tenemos que mirar nuestras culturas y también mirarnos nosotros mismos para ser mejores. Los niños tienen que desarrollarse como personas, son seres humanos que tienen derechos. Yo como mujer Asháninka digo que debemos trabajar con ellos, llevar a la gente a reflexionar las familias deben entender que las tradiciones no pueden ir contra los derechos”.

Como puede apreciarse, la participante 3 es consciente de que ciertas prácticas culturales pueden atentar contra los derechos humanos. Piensa, y lo dice claramente, que si una tradición cultural atenta contra un derecho humano es necesario conducir un proceso reflexivo con las personas para promover su capacidad de razonamiento de modo que puedan moverse de una perspectiva socio convencional a un punto de vista moral.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ofrecen luces para comprender mejor la relación entre cultura y razonamiento moral, específicamente los procesos de reflexión sobre valores y prácticas culturales y su vinculación con los derechos de las personas.

Los datos cualitativos recogidos a través de las entrevistas nos permiten ver que miembros de comunidades indígenas que se identifican muy fuertemente con los valores y prácticas de sus culturas son, al mismo tiempo, capaces de tomar una postura crítica cuando esas prácticas infringen los derechos y la dignidad de las personas. Los tres participantes se preocupan genuinamente por el bienestar de los otros y piensan en ellos como fines y no solamente como medios. Esto es claro cuando rechazan prácticas culturales que son dañinas para los seres humanos, tratan de preservar la intimidad y confidencialidad de las personas cuando hablan de ellas en la entrevista y toman el punto de vista de otros al juzgar los aspectos éticos de sus experiencias. Un ejemplo de esto último es la conciencia del primer participante acerca de que entregar a una niña de 5 años a un hombre adulto no es correcto no solo porque no es bueno para la niña sino también porque nadie le consultó a ella su punto de vista o su deseo. Sin duda, esta sensibilidad muestra un profundo respeto y preocupación por los derechos humanos, incluyendo los derechos de los niños, además de la capacidad de diferenciar la moral de las convenciones sociales y las tradiciones culturales.

Piaget (1932/1984) señalaba que el respeto mutuo implica la autonomía total de la razón. Las leyes sociales no están acabadas, planteaba Piaget, y su constitución “supone la cooperación y la entera libertad de la razón personal” (p. 311). Esto significa que somos los seres humanos los que discernimos, con nuestras capacidades cognitivas, lo justo o injusto de nuestras experiencias sociales. Como ha mostrado Turiel (1983, 2002,

2008a, 2008b, 2008c, 2012) en repetidas ocasiones, existe heterogeneidad y variabilidad en los juicios sociales al interior de las comunidades, pues estas no son bloques monolíticos sino contextos que son evaluados por los individuos con las herramientas que les da la razón. Así, el pensamiento de las personas se muestra flexible y toma en cuenta diferentes aspectos del mundo social al hacer juicios morales. Es la conciencia la que es capaz de “apreciar el valor de las reglas que se le proponen” (Piaget 1932/1984, p. 339).

Explorar los discursos de la cultura moral indígena es importante como punto de partida para pensar el desarrollo del razonamiento moral (Haste, 2008) y para establecer procesos de diálogo intercultural. Así, es necesario entender mejor la relación entre los procesos sociales y el desarrollo psicológico, específicamente el desarrollo moral, y la manera en que la experiencia psico-social contribuye al desarrollo de la racionalidad (Piaget 1965/1995). Sabemos que la conformidad rígida a las reglas y tradiciones sociales, el fervor ideológico y el dogmatismo de los miembros de sociedades cerradas son fenómenos sociales frecuentes y no deseables. Dado que el pensamiento tiene su origen en la coordinación de las acciones (Piaget, 1959/1972, 1972/2008; Piaget & Inhelder, 1968), y que el paso de un punto de vista convencional a uno moral se asocia a los modos en que los individuos interactúan socialmente (Turiel, 2008b), para estudios futuros sería importante explorar cómo las personas de comunidades indígenas, a través de prácticas culturales e intercambios sociales específicos son capaces de cuestionar y romper las tradiciones y el equilibrio social de su propio grupo para incorporar una perspectiva ética en su visión del mundo. En esta línea, sería interesante identificar qué tipo de interacciones sociales en sus propios contextos culturales permiten a las personas de comunidades indígenas desarrollarse como agentes sociales críticos, éticos y conscientes.

Desde un punto de vista pedagógico, encontramos aquí un punto de partida para promover la sensibilidad ética en contextos de diversidad cultural sin imponer una perspectiva ética foránea sino más bien una que nace de las propias narrativas culturales. Esto resulta muy relevante dado que la educación debe promover el desarrollo de las personas y los valores y derechos humanos (Unicef & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] 2007; Unesco, 1995; United Nations, 1989, 1966, 1948; Peru, Ministry of Education 2009), Así, una importante conclusión de este estudio



es que es posible asumir la educación moral e implementar programas educativos en derechos humanos sin violar las tradiciones y puntos de vista de las personas de contextos culturales diferentes. Por el contrario, se debe implementar estos programas incluyendo los discernimientos y sensibilidades culturales de las personas de manera que se pueda promover el diálogo entre los particulares y los universales del desarrollo humano.

## Referencias

Anderson, K. *No Time to Thrive: Armed Conflict and Early Language and Cognitive Development in Ethiopia and Peru*. Young Lives Student Paper, 2011. Recuperado de [http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/sp\\_Anderson.pdf](http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/sp_Anderson.pdf)

American Anthropological Association. Statement on Human Rights. *American Anthropologist*, 49 (4), Part 1, p. 539-543, 1947. Recuperado de <http://franke.uchicago.edu/aaa1947.pdf>

American Anthropological Association. *Declaration on Anthropology and Human Rights*, 1999. Recuperado de <http://www.aaanet.org/about/Policies/statements/Declaration-on-Anthropology-and-Human-Rights.cfm>

Benedict, R. *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin, 1934.

Boco, R. & Bulanikian, G. (2010). Derechos humanos: universalismo vs. relativismo cultural. *Alteridades*, 20(40), 9-22.

Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

Bruner, J.. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR). *Informe Final*. Lima: Comisión de la verdad y la Reconciliación, 2003. Recuperado de <http://cverdad.org.pe/ifinal/>

Dongo, A. Significado de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo. *Revista IIPsi - Facultad de Psicología de la UNMSM*, vol. 12, n. 2, p. 227 - 237, 2009.

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*. Recuperado de [http://www.udhr60.ch/report/donnelly-HumanDignity\\_0609.pdf](http://www.udhr60.ch/report/donnelly-HumanDignity_0609.pdf)

Eakin, L., Laurialult, E. & Boonstra, H. *Bosquejo etnográfico de los Shipibo- Conibo del Ucayali*. Lima: Ignacio Prado Pastor, 1980.

Eckensberger, L.H. 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, 2007. p. 25-34 Recuperado de <http://ebooks.iaccp.org/xian/TOC.htm>

Flick, U. *An introduction to qualitative research*. London: Sage, 2009.

Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2005.

Giusti, M., Villanueva, R., & Guevara, A. La universalidad de los derechos humanos ante el relativismo cultural. *Pensamiento Constitucional*, vol. 6, n. 6, p. 259-277, 2012.

Greenfield, P. Culture and Universal: Integrating Social and Cognitive Development. En: Nucci, L.; Saxe, G. & Turiel, E. (editors). *Culture, Thought and Development*. New Jersey: Lawrence Earlbaum, 2000. p. 231-277

George, S. Female Infanticide in Tamil Nadu, India: From Recognition Back to Denial? *Reproductive Health Matters*, vol. 5, n.10, p. 124-132, 1997.

Goetz, J. & LeCompte, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press, 1984.

Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, vol. 108, p. 814-834, 2001.

Haidt, J. The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316 (5827), p. 998-1002, 2007.

Haidt, J. Moral psychology for the twenty-first century. *The Journal of Moral Education*, vol. 42, n. 3, p. 281-297, 2013.

Haste, H. Morality, culture and the dialogic self: taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, vol. 37, n. 3, p. 377-394, 2008.

Helwig, C.. Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In Killen, M. y Smetana, J. (eds). *Handbook of moral development* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 185- 210.

Hinsch, W., & Stepanians, M. Human rights as moral claim rights. In Martin, R. & Reidy, D. (eds). *Rawls's Law of Peoples: A Realistic Utopia?* Blackwell Publishing, 2006. p.117-133.

Inhelder, B. & Piaget, J. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós, 1955/1985.

International Labour Organization. *Convention N° 169*, 1989. Recuperado de <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--en/index.htm>

Kohlberg, L. *Essays on moral development. Vol 1: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1984a.

Kohlberg, L. *Essays on moral development. Vol 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1984b.

Kohlberg, L. *From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*. En T. Mischel (Ed.). *Psychology and genetic epistemology*. New York: Academic Press, 1971. p. 151- 235.

Lourenço, O. & Machado, A. In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103(1), p. 143-164, 1996.

Manrique, N. *El tiempo del miedo. Violencia política en el Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2002.

Narvaez, D. Triune Ethics Theory: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, p. 95-119, 2008. Recuperado de <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/TriuneEthicsTheory0725071.pdf>

Nucci, L. Conceptions of personal concept: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, p. 114-121, 1981.

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 Erlbaum, 2000. p. 115-137

Nucci, L. P., & Turiel, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, p. 400-407, 1978.

Nussbaum, M. *Sex and Justice*. New York: Oxford University Press, 1999.

Okin, S. *Justice, gender and the family*. New York: Basic Books, 1989.

Panikkar, R. Is The Notion of Human Rights a Western Concept? *Diógenes*, 30:75, p. 75-102, 1982.

Paz, W. *Aproximaciones a la inteligencia del niño andino a través de Piaget*. *Piaget y los alumnos Aymaras y Quechuas*. Boletín IFP – Educación, 2004. Recuperado de <http://www.programabecas.org/numero/8.6.pdf>

Peru. Ministerio de Cultura. *Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios*, 2013. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/>

Peru. Ministerio de Educación. *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2009. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/>

Piaget, J. *Recherche*. Lausanne: La Concorde, 1918.

Piaget J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1932/1984.

Piaget, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1959/1972.

Piaget, J. *Seis estudios de psicología*. México: Planeta, 1964/1985.

Piaget, J. *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1965/1995.

Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, vol. 51, p. 40-47, 1972/2008.

Piaget, J. & Inhelder, B. *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1968.

Pollis, A., & Schwab, P. Human Rights: A Western Construct with Limited Applicability. En Pollis, A. & Schwab, P. (editores). *Human rights: cultural and ideological perspectives*. New York: Praeger Publishers, 1979. p. 1-18.

- Prinz, J. *The Emotional Construction of Morals*. New York: Oxford University Press, 2007.
- Prinz, J. Morality is a culturally conditioned response. *Philosophy now*, 82, January/February 2011. Recuperado de [http://philosophynow.org/issues/82/Morality\\_is\\_a\\_Culturally\\_Conditioned\\_Response](http://philosophynow.org/issues/82/Morality_is_a_Culturally_Conditioned_Response)
- Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Rogoff, B. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press, 2003.
- Rogoff, B. & Angelillo, C. Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development. *Human Development*, 45, p. 211-225, 2002.
- Santos, S. B. Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho. Otras miradas sobre la justicia*, 28, p. 59-83, 2002. Recuperado de [http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa\\_DDHH.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa_DDHH.pdf)
- Sachdeva, S.; Singh, P. & Medin, D. *International Journal of Psychology*, vol. 46, n. 3, p. 161-176, 2011.
- Smetana, J. G. Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, p. 1333-1336, 1981.
- Smetana, J. G. Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, p. 715-724, 1985.
- Smith, L. Introduction. En: Piaget, J. *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1965/1995.
- Thomas, C. *Forced and early marriage: A focus on central and eastern Europe and former Soviet Union countries with selected laws from other countries*. United Nations Division for the Advancement of Women: United Nations Economic Commission for Africa, 2009. Recuperado de [http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/vaw\\_legislation\\_2009/Expert%20Paper%20EGMGPLHP%20\\_Cheryl%20Thomas%20revised\\_.pdf](http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/vaw_legislation_2009/Expert%20Paper%20EGMGPLHP%20_Cheryl%20Thomas%20revised_.pdf)
- Trapnell, L. ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En: Frisancho, S.; Moreno, M.T.; Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 2011. p. 155-178
- Turiel, E. *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.
- Turiel, E. *The culture of morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Turiel, E. The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development* vol. 51, p. 21-39, 2008a.

Turiel, E. Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, vol. 23, n. 1, p. 136-154, 2008b.

Turiel, E. The development of morality. En: Damon, W. & Lerner, R. *Child and adolescent development. An advanced course*. New Jersey: John Wiley & sons, 2008c. p. 473-515

Turiel, E. Snap judgment? Not so fast: Thought, reasoning, and choice as psychological realities. *Human Development*, 53, p. 105-109, 2010.

Turiel, E. Moral universality and relativism: variations in social decisions, social opposition and coordination as bases for cultural commonalities. En: *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval). Juan A. García Madruga, Raquel Kohen, Cristina del Barrio, Ileana Enesco, Josetxu Linaza (Editores). Madrid: UNED, 2012.

United Nations. *The Universal Declaration of Human Rights*, 1948. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

United Nations. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, 1966. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/>

United Nations. *Convention on the Rights of the Child*, 1989. Recuperado de <http://www.unicef.org/crc/>

United Nations. The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, 2007. Recuperado de [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_en.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf)

United Nations Children's Fund [Unicef]. *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima: Unicef, 2010.

United Nations Children's Fund [Unicef]. *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima: Unicef, 2011.

United Nations Children's Fund [Unicef]. *Female Genital Mutilation/Cutting: A statistical overview and exploration of the dynamics of change*. New York: Unicef, 2013. Recuperado de [http://www.unicef.org/media/files/FGCM\\_Lo\\_res.pdf](http://www.unicef.org/media/files/FGCM_Lo_res.pdf)

United Nations Children's Fund [Unicef] & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. *A Human Rights-Based Approach to Education*. New York: Unicef & Unesco, 2007.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, 1995. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REV\\_74\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REV_74_E.PDF)

United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights *Frequently Asked Questions on a Human Rights Based Approach to Development Cooperation*. United Nations Publications, 2006. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQen.pdf>

United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights (n.d.). *What are human rights?* Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

Vieytes, R. *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias, 2004.

Vivanco, D. *Estadística Educativa. Ayacucho*. Lima: Unicef Perú (documento no publicado), 2013.

Vigil, N. y Zariquiey, R. *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ-PUCP, 2003.

Vygotsky, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wainryb, C. Moral development in culture: diversity, tolerance, and justice. In Killen, M. y Smetana, J. (eds). *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 211- 240.

### **Reconocimientos**

Este trabajo forma parte de un proyecto del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); el cual ha sido posible gracias al apoyo de la Dirección General de Investigación de la PUCP (DGI).

Agradecemos el apoyo del equipo de educación de Unicef y de la Dirección Regional de Educación de Ucayali.