



Mariano Barbasán, español, 1864-1924.

Potenciación de las fortalezas populares; una tarea urgente

Dr Héctor Lamas Rojas

Academia Peruana de Psicología

Resumen

En la primera parte presentamos convencidos, como diría Rogers que "de esta diversidad de pensamientos (de Fromm a Martín-Baró) surgirá una aprehensión más verdadera de la condición, naturaleza y conducta humanas" y en la segunda, una propuesta psicoeducativa: el aprendizaje-servicio, orientada a crear condiciones que promuevan, implicación en proyectos colectivos; ejercicio de la responsabilidad; ciudadanía activa e inclusión social, y en lo fundamental potenciación de las virtudes y fortalezas populares

Palabras clave: humanismo, ciencia del hombre, potencialidades positivas, sentimiento de comunidad, virtudes y fortalezas populares.

1. Las respuestas a los problemas del hombre

Fromm y la ciencia del hombre.

E. Fromm, según diversas apreciaciones, utilizando como soportes de su pensamiento a Marx y Freud y con raíces en la tradición del judaísmo profético, se ubica en la tradición

humanista, y construye a lo largo de sus obras un complejo edificio teórico en el que la «ciencia del hombre» es diseñada como pieza fundamental del mismo, esa «ciencia del hombre» se sitúa en la arquitectura frommiana, para articular su legado en una síntesis original y hacer fructificar la herencia recibida llevándola hacia adelante.

Tal fructificación significa, desde el esfuerzo crítico-hermenéutico, enriquecer, ampliar y ahondar dicha herencia y para todo ello es condición el diálogo con las distintas ciencias humanas, para, a partir de ahí, dar respuesta a la problemática del hombre contemporáneo (Pérez Tapias, 1991). También nos interesó en Fromm su obra *El dogma de Cristo*, donde, según diversos estudiosos de su obra, intentará demostrar “*el grado de influencia que la realidad social de una situación específica ha tenido sobre un grupo específico de hombres, y cómo ciertas tendencias emocionales encontraron expresión en ciertos dogmas, en ciertas fantasías colectivas, y mostrar además cuál fue el cambio psíquico producido por un cambio ocurrido en la situación social*”[Fromm,1991].

Fromm se propone descubrir cómo el cristiano se posicionó frente a su religión desde un contexto social, cultural, económico, etc., fundamentos que influyen en la constitución de sus creencias, todo esto desde la perspectiva psicoanalítica social e individual del sujeto.. En un pensamiento teísta autoritario, Dios es el símbolo del poder y la fuerza, es supremo, porque tiene un supremo poder, y el hombre, en yuxtaposición, es totalmente impotente [...]. La religión humanista, por el contrario, tiene como centro el hombre y su fuerza. El hombre tiene que desarrollar sus poderes de razón con el fin de comprenderse, y comprender su relación con los demás hombres y su posición en el universo. Tiene que reconocer la verdad, con respecto a sus potencialidades y a sus limitaciones La finalidad del hombre en la religión humanista es lograr la mayor fuerza, no la mayor impotencia; la virtud es la autorrealización, no la obediencia. La fe es la firme convicción basada en la propia experiencia de pensamiento y sentimiento, no el asentimiento ciego de las proposiciones. El estado de espíritu prevaleciente es la alegría, mientras que en la religión autoritaria, es la pena y la culpa” (Fromm,1956 pp. 56-58).

Fromm justifica, no sólo teóricamente, su fe humanista en la unidad del hombre con la idea de que lo inconsciente representa el hombre entero con todas sus posibilidades, independientemente de lo consciente y de lo reprimido social: en cuanto un hombre acepta su inconsciente, se hace consciente de su inconsciente y, por lo tanto, llega a conocer sus demás posibilidades, se desarrolla, crece y tiene la experiencia productiva y paradójica... o, como también le gusta decir a Fromm, la experiencia humanista de poder tener una relación razonable y amorosa con el mundo y con los hombres porque ya nada ajeno le es verdaderamente extraño.(Funk, 1998)

Fromm nos propone:

1. La respuesta a a pregunta “qué significa sr humano” nos plantea la necesidad de una “ciencia del hombre” entendida como un saber de *distinto nivel*, cuyo objeto es la realidad humana en toda su complejidad e integridad, la cual toca la cuestión del sentido, y cuyo

mismo planteamiento supone situarse en una perspectiva totalizante, algo que desborda las posibilidades legítimas de cualquier ciencia empírica

2. La «ciencia del hombre» ejerce, respecto de las otras ciencias con que se halla mediada, una función de instancia crítica, enjuiciando, desde su perspectiva de totalidad, la validez de sus respectivas aportaciones *parciales* sobre el hombre
3. El objeto de estudio de la «ciencia del hombre», nos dice Fromm, es el *hombre* mismo; el hombre como ser total en desenvolvimiento, biológica e históricamente, que sólo puede entenderse si vemos las relaciones recíprocas existentes entre todos sus aspectos, si lo examinamos como un proceso que se produce dentro de un sistema complejo con muchos subsistemas.
4. Las «ciencias de la conducta» (psicología y sociología), sostiene Fromm, se interesan principalmente en *lo que* el hombre *hace* y en cómo puede *conseguirse* que lo haga, no en el *por qué* lo hace y *quién es* él. En grado considerable se han convertido en obstáculo a la formación de una ciencia integrada del hombre y en sustituto de la misma

Horney, por una sociedad más feliz y saludable

Karen Horney confiaba en la capacidad del ser humano de cambiar para mejorar; y así adaptarse mejor a su entorno social; además, de que tenía una concepción optimista en lo referente a la evolución humana desde sus niveles pasados. Estaba animada por sus potencialidades positivas del Homo sapiens y creía en lo constructivo de su teoría, debido, a que con el paso del tiempo ayudaría a resolver la neurosis. Como la conducta neurótica es parte fundamental de su modo de pensar, consideraba que descifrar esa clase de conducta favorecería al desarrollo de una sociedad más feliz y saludable. Para Horney, lo importante es tener en cuenta nuestros verdaderos sentimientos, desarrollar una escala de valores y relacionarse con los demás, basándose en estos sentimientos y convicciones.

Horney tiene una forma de concebir el problema del crecimiento humano y de la lucha de perfeccionarse a través de la imagen idealizada que se refiere al mandamiento cristiano: “busca ser perfecto”. Su aseveración no está en sentido de ser completamente bueno; sino, más bien lo dice en el sentido de que el ser humano debería luchar por ser perfecto, de modo que alcanzara la felicidad y el control de su conducta neurótica. La autora, parte del supuesto de que sin este enfoque, posiblemente la especie humana se hubiese extinguido desde hace mucho tiempo. Hay que resaltar, que no es de manera alguna ingenua; pues, comprendía las repercusiones que tenían los problemas existenciales; los cuales, van a tener una influencia importante en la vida de las personas en su permanente lucha por la perfección (Valderrama, 2006)

Adler y el sentimiento de comunidad

La primera presentación completa de la Psicología Individual (o con mayor propiedad Adleriana) se hizo en 1912 con el libro *Über den nervösen Charakter* (“Sobre el carácter nervioso”). Las analogías fisicalistas, las pulsiones y las relaciones dinámicas dentro del organismo han desaparecido por completo para dejar lugar a una visión social del individuo. El ser humano ya no se puede entender por sí sólo, aisladamente, sino en el

conjunto de sus relaciones con los demás y teniendo en mente en qué posición psicológica se encuentra -subjetivamente- respecto a ellos: “entre” ellos, “por debajo” o “por encima”. Es el Sentimiento de Comunidad, definido como una fuerza innata latente en el ser humano que se tiene que despertar y desarrollar en la infancia mediante la interacción del niño o de la niña con sus padres. Cuantas más posibilidades tienen los niños de hacer experiencias positivas, “alentadoras” en el lenguaje de Adler, más probabilidades tienen de desarrollar un alto grado de Sentimiento de Comunidad.

Este sentimiento, empero, no sólo implica el sentirse uno aceptado y perteneciente, sino también implica contribuir activamente a la comunidad: la superación de los propios problemas de la vida nunca puede pasar por encima del bienestar de los demás. En este sentido, el Sentimiento de Comunidad es un concepto profundamente humanista con implicaciones éticas. Para Adler, el criterio de salud mental se define por el grado de sentimiento de comunidad que posee el individuo.

En este sentido, Adler llama a su psicología una “psicología de posición” por oposición a las “psicologías de disposición” que parten de estructuras fijas y disposiciones intrapsíquicas. Respecto a la minusvalía de órganos, a la que inicialmente confería tanta importancia, Adler afirma que una minusvalía, una debilidad física, etc., puede contribuir a que el individuo se sienta inferior -por debajo- de los demás, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Una discapacidad no tiene por qué causar un sentimiento de inferioridad; la neurosis se genera a través de una inferioridad percibida -y no real.(*Oberst, et al, 2004*)

La persona está guiada, sobre todo por objetivos y metas que intenta alcanzar, aunque no siempre sea consciente de ellos. El ser humano, nos dice Adler, se construye ficciones (*Vaihinger, 1911-1965*), maneras idiosincráticas de percibirse a sí mismo y al mundo, que le son necesarias para orientarse en su entorno, para guiar sus sentimientos y actitudes, para planificar y llevar a cabo sus actos. El concepto de ficción está muy relacionado con el de finalidad, ambos pueden ser, más o menos útiles o adaptativos. Para Adler un determinado objetivo sólo es útil cuando contribuye al bien de la comunidad. Con lo cual, se aleja de la idea puramente pragmatista de las ficciones al imponer un criterio ético a la finalidad de la persona.

Por lo que debe quedar claro que, la Psicología Adleriana no es una psicología del individuo, sino más bien la psicología de la relación entre individuos, una Psicología social. La interacción social con los miembros y organizaciones de la comunidad constituye una potencial fuente de apoyo para las personas. A partir de estas relaciones no sólo se pueden obtener importantes recursos, información y ayuda, sino también se deriva un sentimiento de pertenencia y de integración a una comunidad más amplia con importantes implicaciones para el bienestar individual y social (*Cohen et al., 2000, citados por Gracia y Herrero, 2006*).

Adler entiende las neurosis como una estrategia inadecuada para enfrentar los sentimientos de inferioridad y por lo tanto una consecuencia de la elección de un estilo de vida inadecuado, señalando el papel que en esto juega la falta de desarrollo de un sentimiento prosocial; lo que él denominó “sentimiento de comunidad” poniendo el acento en los valores a través de los cuales el sujeto construye el sentido de su vida.

El sujeto que ha perdido el sentido, que siente que nada tiene sentido, puede desarrollar una actitud que lo lleva de la amargura a la desesperación y a buscar solución mediante vías como el consumo de sustancias psicoactivas, el suicidio u otras inadecuadas; pasando a un estado de apatía e indiferencia. ¿Cómo desarrolla un sujeto esta actitud? y ¿cómo pudiera evitarla?, R. Dobber (1994) nos ofrece una posible respuesta: “...Primeramente encontrándole un sentido a lo que nos pasa. No se trata de buscar culpables, sino de asumir nuestra propia responsabilidad en esta situación. Esto nos permite crecer, si no la actitud de culpar siempre a los otros nos llevará a la amargura y a la desesperación”.

Según Adler, el individuo mentalmente sano se caracteriza por un alto grado de sentimiento de comunidad -del alemán, *Gemeinschaftsgefühl*-, a veces también traducido como “interés social” -del inglés, *social interest*. El concepto de sentimiento de comunidad, elemento central en su teoría y al que debemos referirnos en forma reiterada, se ha definido de varias maneras. Adler analizó una serie de características que incluyen el sentido de pertenencia y de estar enmarcado en un contexto social mayor que le protege -familia, grupo, humanidad en general- pero también un interés en otros y en la comunidad, expresado por actitudes de empatía, comprensión, colaboración y contribución al bienestar colectivo. Para Oberst el sentimiento de comunidad, debe entenderse, como una actitud colaborativa hacia la vida y la convivencia con otros, que refleja la capacidad de tener en cuenta los intereses y el bienestar de los demás aun cuando esto no comporte un beneficio para el propio individuo.

La comunidad establece normas y exigencias que sirven de referencia para el individuo, pero a la par es el conjunto de los individuos que forman y revisan constantemente este marco normativo. Si a una persona se le llama buena o mala, sana o enferma, no se puede determinar desde un punto de vista absoluto, sino siempre desde el marco social (Oberst, 2002)

El sentimiento de comunidad adleriano lo vemos como un antecedente al llamado sentido de comunidad (definido originalmente por Seymour B. Sarason en 1974), y a la idea de potenciación (propuesta por Juliam Rappaport en 1981).especialmente a la propuesta de McMillan y Chavis (1986). Según estos investigadores el sentido psicológico de comunidad es “un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes para los demás y para el grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través del compromiso de estar juntos” (McMillan & Chavis, 1986, pág. 9, citados por Maya, 2004). El sentido de pertenencia y el ejercicio del control de la situación son parte constituyente del desarrollo y la promoción de la comunidad.

Merani, la crítica a los humanismos unilaterales

En el pensamiento de Merani aparece la necesidad de reflexionar acerca de las relaciones entre la psicología, la ciencia y la filosofía, y los problemas relacionados con éstas, como son la clarificación del método materialista dialéctico (genético, histórico crítico, etc.), la unidad de lo objetivo y lo subjetivo. Psicología y educación eran dos actitudes irreconciliables: conocer y cambiar. Sin embargo, ambas están relacionadas con los conceptos de hombre de la época. El concepto del “*hombre tal como debe de ser*” desarrollado durante la edad media y basado en el antiguo testamento se enfrenta al concepto del “*hombre tal como es*”, desarrollado por la burguesía renacentista y que se encontraba ya en la antigüedad pagana. Para superar estas antinomias entre psicología y educación, entre los humanismos del *hombre tal como debe de ser* y del *hombre tal como es*, Merani introduce el concepto de naturaleza humana, y demuestra que el hombre no es un dato o un ideal, sino que se autoconstruye, que deviene, por lo que estos humanismos resultan unilaterales. Así de sus dos primeras obras acerca de la educación se concluye con Wallon, que “los psicólogos deben ser concientes de que al explicar están transformando el hombre en grado tal que ningún otro saber lo iguala (Merani, 1968 p. 272), y que psicología y educación son dos aspectos de una misma realidad. Pues si vamos a educar, nos dice, sepamos por lo menos a quien educamos, por qué lo educamos; o sea, en qué medida apuntalamos simplemente un desarrollo natural o estamos realizando una transformación” (Merani, 1972 p. 16).

La crítica de la ciencia positiva ha sido uno de los argumentos de mayor arraigo en buena parte de la filosofía. Incluso, puede observarse que tanto Dilthey como Gadamer elaboran una teoría justificativa de la imposibilidad de admitir el positivismo en la investigación en las ciencias del espíritu, a partir de las obras antes citadas. Pero es Habermas (1962), en otro de sus grandes textos (Conocimiento e interés), quien esgrime argumentos de base para la justificación de la investigación pospositivista, entendiendo por tal aquella que surge a partir de la crítica al método tradicional de la ciencia, que desde el siglo XIX se aplica de forma íntegra a toda ciencia, a las ciencias naturales y a las “ciencias del espíritu”.

Pero, independientemente de lo afirmado por estos autores, interesa en este momento destacar los cánones que expone el venezolano Miguel Martínez Miguélez para llevar a cabo una investigación hermenéutica; vale decir qué hacer para alcanzar conocimiento profundo de la realidad vivida por el autor del texto que no es el texto, de acuerdo con lo expresado por Dilthey, es decir, todo el contexto en el que el texto se presenta; ello implica reconocer también los actos humanos como textos que son recogidos en el escenario de actuación del sujeto de investigación elegido por el investigador con el propósito de comprender las acciones que despliega en el marco de su “mundo de vida” (Lebenswelt), como le llaman Heidegger y Husserl.

Martín Baro y la potenciación de las fortalezas populares

Con I.Martín-Baró estamos ante una obra que tiene un fuerte componente ético, inspirando como la Teología de la Liberación, en el “principio liberación”. Se apuesta a este Principio Liberación (Dobles, 2007) como una manera, en nuestro ámbito de acción, de afirmar una ética de vida, una ética de la liberación que implica, como principio fundamental, contribuir a producir y reproducir la vida humana, en su corporeidad, en lo simbólico y pulsional, en sus características específicas y diversas, y en comunidad.

M. González-Suárez (2009), destaca de I.Martín-Baró, tres importantes líneas, a saber: “recuperar la memoria histórica, desideologizar la experiencia cotidiana y potenciar las virtudes de nuestros pueblos. (De modo que) la labor psicológica –dice- debe centrarse en orientar su potencial influjo social de acuerdo con los problemas e intereses de las mayorías populares, identificándose con las esperanzas y sueños de estos sectores para fomentar que cada pueblo –y cada persona- pueda emerger como responsable de su propio destino” (González-Suárez, 2009: 244).. En este sentido, como bien precisa Balcázar, debemos focalizar nuestros esfuerzos en solucionar los problemas concretos de nuestras comunidades marginadas (Balcázar, 2009)

Martín-Baró, ubicable en una propuesta que asume un quehacer psicológico, que no se abstrae del contexto social, que se niega a propiciar la adaptación de los seres humanos, tanto como a la naturalización de sistemas opresores, que además se constituye en la antípoda del psicologismo positivista, permitiendo una comprensión del ser humano en tanto sujeto social, nos impactó su confianza y fe en las capacidades de resistencia y creación de los sectores populares, de solidaridad, de alegría aun en medio de las penurias y de las “situaciones límites” de la pobreza y la represión, que se revelan cuando en 1986 destaca que una de las principales tareas para la psicología regional era la potenciación de las virtudes o fortalezas populares. (Dobles, 1986, 2009). Este señalamiento nos obligaría a examinar y a trabajar con aquello que suele llamarse “resiliencia”, es decir, en este caso, los recursos, con que sectores excluidos, marginados, explotados, logran salir adelante con sus vidas, en condiciones difíciles.

El concepto de Resiliencia (capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles, y esto de manera socialmente aceptable) en los niños nos aporta valiosos elementos en los distintos aspectos de nuestra práctica. Por ejemplo en los programas de adopciones especiales, entendiendo por tales: la búsqueda de familias para niños de más de 5 años de edad o con discapacidades físicas o mentales o diversos problemas de salud, por lo general estos niños vienen de historias muy traumáticas.

Sin embargo, el fomentar la resiliencia también significa que se debe trabajar a nivel de las políticas educativas, sociales y de justicia económica. Asimismo, significa transformar no sólo a nuestras familias, centros educativos y comunidades, sino también crear una sociedad cuyo interés principal sea el darle una respuesta a las necesidades de los ciudadanos, de los y las jóvenes y de las personas de mayor edad.

Si bien es cierto que las acciones que haya que emprender dependerán de los recursos disponibles y del estado actual de la atención en salud, en educación, etc. Necesitamos claros lineamientos de política y programas que deben formularse partiendo de información actualizada y fiable acerca de la comunidad, los indicadores de salud, de educación, y otros indicadores sociales, las intervenciones eficaces, las estrategias de prevención y promoción y los recursos sociales

En el marco de la llamada Psicología Positiva, está emergiendo un nuevo campo de investigación: el de la relación entre conducta *prosocial*, altruismo y benevolencia por un lado y conceptos de salud mental por otro. Por lo que parece, algunos rasgos positivos de la personalidad, como el optimismo y la resistencia, ejercen un efecto protector sobre ciertos problemas de salud física y sobre el estrés (Schawartz y Sendor, 1999) pero también surgen indicios de que el hecho de *desarrollar* altruismo y benevolencia influye positivamente en el bienestar de las personas. La salud psicológica implicaría, como bien señala García (2005), en una dinámica flexible, no sólo la sensación de bienestar interno y la presencia de motivaciones e intereses más o menos estables en el individuo, sino además la capacidad de autorregularse de manera transformadora y productiva y de proyectarse en esta dirección hacia el futuro, todo lo cual en definitiva se relaciona con la presencia de un modo de vida socialmente construido.

No obstante, es conveniente recordar, para evitar el sesgo de la “psicologización” que, “la salud es una expresión pluridimensionada y su curso no se decide por la participación activa del hombre en forma unilateral. Esta es uno de los elementos que intervienen en el desarrollo del proceso, pues muchos de los factores de salud son ajenos al esfuerzo volitivo del hombre “ (González, 1993 p.8, citado por Garcia, 2005)

Sólo habría por lo tanto psicología posible por el análisis de las condiciones de existencia del hombre y por la reanudación de lo que hay de más humano en el hombre, es decir, su historia. (Foucault, 1994/1957, págs. 15-16)

II.Una propuesta programática: el aprendizaje servicio

El aprendizaje-servicio, es entendido como actividades de servicio a la comunidad planeadas desde la institución educativa (universidad, etc) , destinadas no solo a cubrir una necesidad de las comunidades destinatarias, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes y jóvenes graduados.

Considerando su fundamento pedagógico, el aprendizaje-servicio no puede ser una actividad extraescolar, ubicada en el tiempo libre de los alumnos, sino que es una forma de asumir el desarrollo curricular de los distintos sectores de aprendizaje, es una manera particular de trabajar los contenidos de los diferentes programas de estudios, descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos. Por tanto, no es un tipo de acción neutra, sino que marcará de forma clarísima que después se pueda intentar conseguir determinados hábitos, virtudes y valores de una forma más explícita, más comunicativa.

El aprendizaje-servicio, a través de su metodología permite que los alumnos aprendan mejor mediante la integración de los contenidos educativos con las acciones solidarias que se realizan en la comunidad, frente a una necesidad real de la sociedad. Tapia (2000) lo define como experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, este tipo de prácticas implican la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suman la articulación explícita de las actividades con los objetivos del aprendizaje académico que caracterizan a los trabajos de campo

Esta metodología puede definirse como:

- *un servicio solidario desarrollado por los estudiantes,*
- *destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad,*
- *planificado institucionalmente en forma integrada con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.*

Implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

Es necesario también señalar que en la vida real de las instituciones educativas las fronteras entre “servicio comunitario”, “aprendizaje” y “aprendizaje-servicio” no siempre son estables a lo largo de la historia de un proyecto, así como no siempre son susceptibles de ser identificadas en un primer análisis.

Ello ha planteado la necesidad de generar expresiones abarcativas, que puedan incluir al conjunto de las experiencias educativas que implican intervenciones comunitarias o acciones solidarias.

Andrew Furco ha propuesto como una expresión “neutral” la de “community service-learning”,

“as a generic term to refer to both community service and service-learning activities as currently practiced. The use of the term is not meant to be restricted to the enhancement of academic achievement as an educational objective. While the term is somewhat awkward, community service learning offers the advantages of apparent familiarity: neutrality between the two contested terms, and a suitably balanced emphasis on both community benefit and educational objectives.” (Furco, 2002, citado por Tapia, 2004)

En el mismo sentido abarcativo, la expresión “proyectos educativos solidarios” hace referencia al universo más amplio de experiencias de intervención comunitaria desarrolladas desde el ámbito educativo, incluyendo: trabajos de campo, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio comunitario institucional y aprendizaje-servicio.

El término “*aprendizaje-servicio*” en sentido estricto, hace referencia a las actividades que apuntan simultáneamente a objetivos de intervención comunitaria y de aprendizaje, y “*experiencias educativas solidarias*” como término abarcativo de todas las actividades con intencionalidad solidaria u orientadas a la intervención en la comunidad desarrolladas desde el ámbito educativo.

Se destaca la importancia de promover una vinculación solidaria entre la escuela y su comunidad. Por un lado, sabemos que educar a nuestros alumnos en una ética de la solidaridad y la participación ciudadana será mucho más convincente si la propia institución educativa genera ocasiones para poner en práctica concretamente esos valores.

Pero si promovemos un servicio a la comunidad integrado al aprendizaje es no sólo por una cuestión ética, sino también por una cuestión de eficacia pedagógica. La experiencia internacional muestra que permitir a los estudiantes aplicar lo que saben en la realidad y experimentar por sí mismos lo que son capaces de hacer al servicio de su propia comunidad es un hecho educativo en sí mismo.

Los estudiantes tienen necesidad de saber que lo que hacen puede significar algo, puede mejorar algo. Tienen necesidad de conectar lo que aprenden en el aula con la vida real, para encontrarle nuevos sentidos a lo que aprenden. Proponiéndoles proyectos de servicio a la comunidad no sólo les damos nuevos sentidos a sus aprendizajes. También los estamos ayudando a prepararse para su inserción en el mundo del trabajo, ya que un servicio comunitario bien planificado les permite fortalecer su capacidad para trabajar en equipo, desarrollar la iniciativa personal y la capacidad de resolución de problemas, y otras competencias fundamentales para la inserción laboral.

Por otra parte, las acciones de servicio a la propia comunidad bien planificadas contribuyen fuertemente a la formación ética y ciudadana, y convierten en algo concreto conceptos que de otro modo corren el riesgo de quedar vacíos de contenido real.

El aprendizaje-servicio presenta una serie de principios generales que deberían estar siempre subyacentes en la concepción de sus proyectos y experiencias. Estos principios se refieren a distintos conceptos que la sustentan y a los fundamentos de su práctica educativa.

Los conceptos mencionados son:

- Solidaridad
- Comunidad
- Complejidad e interdisciplinariedad
- Sustentabilidad
- Actividad o experiencia
- Orientación hacia los valores
- Proyecto

Fundamentalmente se trata de crear condiciones que promuevan, en primer lugar, implicación en proyectos colectivos; en segundo lugar, ejercicio de la responsabilidad; en tercer lugar, ciudadanía activa y, en cuarto lugar, inclusión social. Hay que destacar, como precisan Illescas y Martínez (2003), la relevancia que cobran las acciones de intervención y los problemas que derivan de la búsqueda del cambio social como meta de esa intervención, y a la participación social convirtiéndola como el eje principal de toda acción. Illescas y Martínez (2003). En otras palabras, potenciación. La Potenciación se refiere tanto al sentido psicológico de control personal como a la pro visión de derechos y opciones a los ciudadanos, así Adams (1990) considera la Potenciación como el proceso a través del cual un individuo o grupo adquiere recursos y control para asumir actividades o implicarse en conductas que previamente trascendían sus habilidades. Es un constructo multinivel aplicable tanto a individuos como a organizaciones, lo que conduce al estudio de las personas en el contexto. Es un proceso , un mecanismo por el cual las personas y las organizaciones obtienen control y dominio sobre sus vidas (Hombrados y Gómez,2001)

El primero de estos objetivos no es fácil de conseguir pero es central si queremos llegar a promover una ciudadanía activa, implicada, capaz no tan sólo de construir modelos de vida buena, sino también de construir modelos de vida justa y de intentar transformar la sociedad en función de criterios de equidad y dignidad. Sin implicación en proyectos colectivos, será difícil avanzar hacia un nuevo modelo de sociedad en la que seamos capaces de entender que sólo es legítimo el interés particular si no va en contra del interés común. Trabajar en ello supone afectar no tan sólo a la razón y al sentimiento, sino también a la voluntad. Es difícil educar para la solidaridad sin enseñar a asumir pequeñas contrariedades. El sistema educativo ha evitado excesivamente el error, el fracaso y la contrariedad.

El sistema educativo y los educadores debemos recuperar el valor pedagógico del esfuerzo. Conviene destacar pedagógicamente que estar entrenado en la aceptación de pequeñas contrariedades y en la superación de dificultades es una condición necesaria para que la persona pueda construirse de forma autónoma y sostenible en contextos caracterizados por la diversidad. Consideramos como uno de los pilares del aprendizaje-servicio, el hecho de que permita un abordaje desde lo positivo. En lugar de focalizar en las conductas "anti-sociales", apuesta por generar en los alumnos conductas "pro-sociales". De este modo, los proyectos solidarios pueden constituirse en una estrategia de prevención de diversos problemas sociales al desarrollar "prosocialidad" y resiliencia.

Se trata de promover los factores constructores de resiliencia, pero desde el punto de vista institucional.

Enriquecer los vínculos.

Las instituciones que promueven la Resiliencia gozan de un "clima vincular" cálido y ameno en donde se percibe el respeto, la cohesión. En esta relación vincular habrá que compartir valores y establecer reglas que faciliten el alcance de las conductas deseadas, entendiéndose que estas reglas establecidas *serán fruto del consenso de los integrantes de esa institución que considera valiosas las opiniones de sus actores educativos: directivos ,docentes, alumnos, padres.*

Fijar límites claros y firmes

Si el clima es tensionante y promueve la confusión y la incertidumbre, entonces los límites no surgieron de un consenso, sino que fueron impuestos. Las normas que han sido consensuadas por los integrantes de la comunidad educativa hacen que los alumnos tengan en claro cuándo una conducta es inaceptable, mínimamente aceptable o ejemplar. Pero si se les atiborra con normas poco claras, que no pueden ser sostenidas y que son aplicables según el humor de cada día de los adultos significativos de la institución, seguramente se estará equivocando el rumbo para arribar a una convivencia sana.

Enseñar habilidades para la vida

Primeramente se debe diferenciar "eficiencia" de "eficacia". Una persona puede ser altamente eficiente en lo que respecta a sus saberes pero no puede aplicarlos con eficacia dando como resultado acciones negativas. Dentro de una institución educativa hay docentes eficientes, pero carentes de eficacia, y no por falta de saberes ni de experiencia ni de profesionalismo por la falta de aplicación del buen criterio.

Las instituciones educativas que promueven la Resiliencia conectan el Proyecto Institucional con el áulico y con el aprendizaje individual de cada actor educativo. Ofrecen la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, están siempre atentas a las opiniones de todos sus miembros siempre tendiendo a construir a "edificar en positivo". Las decisiones son tomadas en conjunto y el logro de las metas-o los desvíos-son compartidos. Cuando surge un conflicto la solución es buscada por todos, sin necesidad de encontrar "culpables" sino "responsables" lo cual es diametralmente opuesto.

Brindar apoyo y afecto

El docente puede sentirse-con respecto a la institución en donde trabaja-con relación de pertenencia o marginado y aislado. Habrá que evaluar a qué se le está prestando más atención ¿A la enseñanza rutinaria o a experimentar con otros formatos en donde predomine la creatividad y la flexibilidad? ¿Se está promoviendo el crecimiento y la motivación o la sumisión? ¿En qué porcentaje se tiende a lograr el bienestar de todos los miembros que componen esa institución?

Poner en práctica la ayuda, la solidaridad y la cooperación, que los alumnos "vean y sientan" que todos trabajan mancomunadamente por un bien compartido, hacen que aprendan el ejercicio de la integración y de la cohesión.

Los directivos que conocen los nombres de sus alumnos y sus intereses, que dirigen "recorriendo el lugar" que conocen más allá de sus escritorios, están dando un ejemplo fundamental para toda la comunidad. ¿Esto podría tomarse como una crítica para algunos directivos que apenas salen de sus despachos? Sí, es una crítica hacia aquella clase de directivos y sería interesante que además de conocer los nombres de sus alumnos y sus intereses se contactaran con las necesidades de las familias y las inquietudes del personal docente que acompaña cotidianamente a la institución pues todos somos importantes .

Establecer y transmitir expectativas elevadas

Es altamente gratificante sentirse reconocido y que se valore la capacidad de los docentes, de los directivos, de los alumnos, ya que es muy importante que a todos ellos les "vaya bien" pues ello asegura el buen funcionamiento institucional. Recordemos que la Resiliencia se construye a pesar de las adversidades...debe predominar la actitud de que se puede. El éxito es posible a pesar de los fracasos. El alcance del éxito no pone en riesgo la valía de una persona, ya que un individuo es valioso aún con errores o fracasos.

Como estrategias podrían aplicarse aquellas que alienten a todos los miembros para que colaboren con el crecimiento en los estudios de los alumnos y la capacitación profesional de los docentes y directivos, la supervisión para recibir y dar retroalimentaciones positivas y correctivas, cooperar para que el logro de las metas sea compartido no como mérito de uno solo sino de todos y celebrarlo como tal, tener siempre presente los ejemplos de esfuerzo y de éxito para ponerlos en conocimiento de toda la comunidad resaltando así los buenos modelos, relacionarse asertivamente con la comunidad.

Brindar oportunidades de participación significativa

El aprendizaje-servicio puede alcanzar su finalidad si está inserto en un programa de estudio y de reflexión sistemática de las convenciones sociales y de los valores, sobre los conceptos de justicia, igualdad, bienestar. De hecho, la socialización no tendría sentido sin un adecuado desarrollo de la identidad moral de nuestros hijos, de nuestros alumnos.

Son actividades determinadas en un contexto de compromiso social y enmarcadas en una formación integral del profesional, favorecen el desarrollo de actitudes y valores en la formación de ciudadanos responsables, con conciencia ética y solidaria, crítica y reflexiva, capaz de mejorar la calidad de vida de la comunidad a la que pertenecen.

Este tipo de actividades permitirá que el futuro profesional:

- a) Pueda desarrollar competencias que por su naturaleza no pueden ser aprendidas en clase: organizativas, de liderazgo, comunicacionales, de manejo del conflicto, de trabajo en equipo, de creatividad e iniciativa, entre otras;
- b) Refuerce su desarrollo personal y comunitario a través de la satisfacción de necesidades insatisfechas, la generación de nuevas amistades, el aumento de la confianza en sí mismo, la superación del individualismo y revaloración del otro, la comprensión de los problemas que padece la comunidad, el conocimiento contemporáneo de la realidad nacional, el cultivo del sentido del bien común, y la reconsideración de "lo público", partiendo del hecho de que actualmente en Iberoamérica la política está desprestigiada y lo público tiene "mal cartel" a causa de la ineficiencia y de la corrupción;
- c) Obtenga nuevos contactos (Network), lo que le permitirá ampliar el espectro para localizar posibilidades de trabajo y generación de múltiples referencias positivas.

El aprendizaje-servicio: notas características

Analizaremos a continuación, siguiendo a Tapia (2004) las tres notas características que ya hemos señalado para el aprendizaje-servicio:

- está protagonizada fundamentalmente por los estudiantes,
- se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad (intencionalidad solidaria)
- está planificada no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica)

Protagonismo de los estudiantes:

Nunca se insistirá lo suficiente en que el aprendizaje-servicio no se refiere al voluntariado de los docentes o los padres, ni a estrategias institucionales para atender demandas de la comunidad, aunque implique a menudo estas variables. El aprendizaje-servicio es, por definición, una *actividad de los estudiantes*.

Los protagonistas de las actividades de servicio a la comunidad deben ser los alumnos: si ellos no se “apropian” del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad.

Lo que piden nuestros alumnos –especialmente los adolescentes y jóvenes- es que los dejemos participar de verdad, que les demos la posibilidad de desplegar la creatividad, entusiasmo y entrega que caracteriza a su edad, que les ofrezcamos guía y contención, pero les demos el lugar protagónico a ellos. Uno de los beneficios más manifiestos de los proyectos de aprendizaje-servicio es que generan auténticos liderazgos positivos, y permiten a muchos estudiantes desarrollar potencialidades para la participación que de otro modo hubieran permanecido ocultas.

En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: *nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, como para no tener algo que ofrecer a su comunidad*.

A menudo, y con la mejor de las intenciones, los docentes -especialmente los que atienden a jóvenes y niños de escasos recursos, o con necesidades especiales- tendemos a colocarlos en un lugar de receptor pasivo de "ayuda". El aprendizaje-servicio, en cambio, se propone explícitamente estimular la iniciativa, creatividad y capacidad de participación de *todos* los estudiantes.

Aunque, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere de un tipo de *liderazgo docente* algo diferente del que se genera normalmente en el marco del aula. En muchas ocasiones, docentes y estudiantes estarán enfrentando al mismo tiempo y por primera vez una situación crítica o un interrogante científico determinados, y deberán aprender juntos, y generar juntos soluciones novedosas.

En los casos de aprendizaje-servicio de mayor calidad, se generan liderazgos estudiantiles que operan colaborativa y sinérgicamente con el liderazgo del docente. Las actividades de servicio les permiten a los estudiantes conocer a sus docentes en un contexto diferente al escolar, y valorar su compromiso con la comunidad. Este contacto con adultos que pueden ofrecer modelos positivos y cercanos suele tener un fuerte impacto en los proyectos de vida de los niños y adolescentes, y en sus actitudes dentro y fuera del aula. El beneficio de este

tipo de situaciones suele superar el marco del proyecto de servicio, y alcanzar al conjunto del clima institucional.

En función del desarrollo del protagonismo de los estudiantes, en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamental proveer mecanismos para que éstos participen activamente en todas las etapas del proyecto: que desarrollen actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, que estén involucrados en al menos alguna de las instancias de planificación, en la gestión de los recursos, y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

Intencionalidad solidaria.

Una segunda nota característica del aprendizaje-servicio es que se propone atender solidaria y eficazmente una necesidad real de la comunidad.

Educar en la solidaridad, en el compromiso con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación del ciudadano que le compete indelegablemente a la escuela. Ahora bien: el aprendizaje-servicio permite generar políticas institucionales concretas para ese fin, superando lo puramente teórico.

El objetivo de un proyecto de aprendizaje-servicio es ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real.

Asumir con la mayor seriedad posible la intencionalidad solidaria está en relación directa con la intencionalidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Educar en la solidaridad implica:

- asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos;
- diferenciar adecuadamente las actitudes efectivamente solidarias (“pro-sociales”) de intencionalidades altruistas pero poco conducentes;
- formar en los estudiantes la exigencia de asumir compromisos en función del bien común.

Es necesario subrayar, a este respecto, que no siempre la intencionalidad altruista alcanza para generar una solución eficaz a un problema comunitario. A menudo ni siquiera es suficiente para identificar correctamente cuál es la demanda a la que se debe atender: es conocida la anécdota de una fundación europea que se enteró que una comunidad indígena carecía de agua potable, y le instaló un molino de viento... en una localidad donde el viento no soplaba con potencia suficiente para moverlo más que un par de veces al año. Con la mejor de las intenciones, a veces las escuelas también ofrecemos a la comunidad lo que nosotros pensamos que debiera necesitar, que no siempre es lo que realmente se necesita.

Por eso, un buen proyecto de aprendizaje-servicio requiere tomarse el tiempo necesario para efectuar un *diagnóstico participativo de la realidad*, para escuchar a interlocutores válidos de la comunidad a la que se va atender, y exige desarrollar la capacidad de escucha y de empatía necesarias como para identificar las demandas prioritarias y *efectivamente sentidas* por la comunidad.

Subrayamos lo *prioritario* porque a menudo las necesidades son tantas y tan variadas que es fundamental identificar urgencias y prioridades. Por ejemplo, una escuela rural recibió una importante donación de delantales blancos para sus alumnos. Sin embargo, por carecer de calzado, muchos de ellos se quedaban en sus casas, con el delantal prolijamente guardado... Entre las prioridades es también fundamental identificar las que son más *efectivamente sentidas* por la comunidad destinataria del servicio.

Una vez desarrollado el diagnóstico de las necesidades comunitarias, es necesario *evaluar cuáles de esas demandas pueden o deben ser satisfechas desde una actividad escolar*, es decir qué es lo que la escuela está en condiciones reales de ofrecer desde su identidad de institución educativa.

La calidad del servicio brindado puede ir creciendo gradualmente: muchas escuelas han partido de acciones sencillas y asistenciales que luego han generado proyectos más elaborados. Lo fundamental es que desde el principio sean los alumnos quienes participen del diagnóstico, del planeamiento y de la ejecución y evaluación del proyecto, y -por más simple y acotado que sea el proyecto- que les permita hacer algo real a favor de personas concretas.

Intencionalidad pedagógica

Finalmente, la tercera nota característica del aprendizaje-servicio, junto con el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidarias, es su intencionalidad pedagógica.

A menudo los padres -e incluso algunos directivos y docentes- temen que si los chicos están “distráidos” haciendo “cosas sociales” van a aprender menos matemáticas y menos lengua. El aprendizaje-servicio se propone justamente superar esta suerte de antagonismo o competencia que en ocasiones se establece entre lo “académico” y las actividades extra-escolares o de “extensión”.

El aprendizaje-servicio no es una actividad “extra-programática”. Por el contrario, un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado apunta a que los alumnos aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias lingüísticas y comunicacionales y en general, aprendan más y mejor de lo que hubieran aprendido por las vías tradicionales.

Se trata de formar ciudadanos participativos y solidarios, y *simultáneamente* desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias

Investigación-acción

Ahora bien, en cuanto, la opción por los pobres requiere definir la realidad desde su propia perspectiva, se requiere utilizar estrategias de análisis de la realidad social desde su propia experiencia, como la investigación acción participativa(IAP). Según Alcázar, hay tres actividades centrales en la IAP:

1. La investigación: que se refiere al papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizar las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que previenen el cambio. Un

instrumento importante es el Método de Identificación de preocupaciones (Fawcett et al, 1982)

2. La segunda actividad es la educación: los participantes aprender a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de su problemática(alejándoles de posiciones victimizantes, como la superstición y la desesperanza aprendida) e identificando posibles soluciones
3. La acción. Las personas participantes implementan soluciones prácticas de sus problemas utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otros grupos o gremios(Balcázar, 2009)

También Balcázar (2009), nos presenta los principios y valores que guían los procesos participativos de Investigación- acción orientados a promover el cambio social, coincidentes con la propuesta que venimos presentando.

- Énfasis en la prevención más que en el tratamiento
- Énfasis en reforzar las fortalezas y competencias de las personas y comunidades en lugar de enfatizar sus limitaciones
- Énfasis en el contexto y no en el individuo
- Énfasis en promover el incremento de poder
- Énfasis en generar opciones participativas y de auto-ayuda en la solución de los problemas
- Énfasis en el trabajo interdisciplinario
- Énfasis en promoción del sentido de comunidad en contra del individualismo.

Conclusiones

Un tiempo atrás decíamos que “la deontología del psicólogo no consiste solamente en la definición de ciertas reglas morales relativas al ejercicio de una profesión bien delimitada. Es una toma de posición frente a la ética entera de la sociedad, es un compromiso frente a las diversas corrientes que dominan la evolución cultural, es afirmación de valores mantenidos como primordiales, y que servirán de guía en las aplicaciones de la ciencia. Lo esencial es que todo psicólogo sea plenamente consciente de que su profesión le obliga a tomar una alternativa que su ciencia no es capaz de dictarle” (Lamas, 1983 citado en El Comunitario, Boletín Extraordinario de los Servicios Psicológicos Comunitarios- CDR Lima I Colegio de Psicólogos del Perú , 2005) El sustento de esa toma de posición se encuentra en este conjunto de propuestas que van de Fromm a Martín-Baró.

Referencias bibliográficas

Balcázar, F (2009). Cambio social y la psicología de la liberación. Psicología comunitaria internacional. Editor Carlos Vásquez. Universidad de Puerto Rico.

Dobles, O., et al, (2007), Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal, acciones, reflexiones y desafíos. Edit. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, C.A.

Dobles, O. (1986) "Psicología Social desde Centroamérica: retos y perspectivas. Entrevista con el Dr. Ignacio Martín Baró". *Revista Costarricense de Psicología*, San José, 8-9, 71-76

Fromm, E.(1991) *El dogma de Cristo*, Paidós Studio, Buenos Aires, p. 27

Fromm,E (1956) *Psicoanálisis y religión*.. Ed psiqué. Buenos Aires

Foucault, M(1957/1994). *La Psicología de 1850 a 1950 (La psychologie de 1850 à 1950"*, en D. Huisman y A. Weber, *Histoire de la philosophie européenne*, t. II, Paris, Librairie

Fischbacher, 1957. Reproducido en M.Foucault, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994, t.I, pp.120-137. Traducción: Hernán Scholten), Recuperado de:
http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/foucault_psicologia_1850_1950.htm

Funk , R (1998) Prólogo in Fromm "El humanismo como utopía real" Obra postuma VII. Barcelona, Buenos Aires, México (Paidós) pp. 11-15.

González-Suárez, M (2009), *Psicología política para la democracia, los derechos humanos y el desarrollo académico: compartiendo las experiencias desde Costa Rica*", en *Revista Psicología Política* Vol. 9, núm.18, España.

García,R (2005). Notas sobre la noción de salud y la reflexión cultural en la psicología. *Athenea Digital*,9. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num9/García.pdf>.

Gracia,E y Herrero, J (2006). *La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. V. 38, No 2, 327-342

Habermas, J (1962 trans 1989) *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a category of Bourgeois Society*, *Polity*, Cambridge. [ISBN 0-7456-0274-6](https://doi.org/10.1017/CBO9780511525377)

Hombrados, Ma I y Gómez, L (2001) *Potenciación en la intervención comunitaria Intervención Psicosocial, Vol. 10 N.º 1 - Págs. 55-69*

Illescas, I y Martínez, A (2003): *La psicología comunitaria: una reflexión desde su praxis*. SANTIAGO (101) Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. CUBA

Maya, I (2004) *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. *Apuntes de Psicología*, ISSN 0213-3334, Vol. 22, N.º. 2,págs. 187-211

Merani,A (1972) *Naturaleza Humana y Educación*. México, Grijalbo,

Merani, A (1968) *Problemas y Pseudoproblemas de la Psicología*. Barcelona, Grijalbo.

Oberst, U et al (2004) *La Psicología Individual de Aldred Adler y la Psicosíntesis de Olivér Brachfeld*. *Rev. de Neuro-Psiquiatría*; 67(1-2):31-44

Oberst, U (2002) Salud mental y ética: El concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler Persona, núm. 5, pp. 131-146, Universidad de Lima Perú

Pérez Tapias, J (1991) La propuesta de Erich Fromm acerca de una “ciencia del hombre Gazeta de Antropología, 1991, 8, artículo 05 · <http://hdl.handle.net/10481/13645>

Schwartz, C. E. & Sendor, R. M. (1999) "Helping others helps oneself: response shift effects in peer support". Social Science & Medicine, **48**, pp. 1563-1575.

Tapia, M. (2004) Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas. Informe sintético de la investigación desarrollada por el equipo de investigación de CLAYSS. <http://www.clayss.educaciondigital.net/investigacion/Investigac%20CLAYSS%20resumen%20ejecutivo.doc>. Recuperado el 6.3.06

Tapia, M (2004) Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos Documento recuperado el 6.3.06 de <http://www.clayss.educaciondigital.net/ays/notas/Aprendizaje%20y%20servicio%20solidario-Nieves%20Tapia.doc>.

Tapia, M (2000) Service-learning Center. *Service-Learning Quadrants*. Stanford University, California, 1996..

Vaihinger, H. (1911, 1965): *The Philosophy of “As if”*, translated by C.K.Ogden, Routledge, London.

Valderrama, R (2006) La teoría de Karen Horney. PSICOLOGIA.COM.; 10(1)

Los lineamientos generales de este artículo se presentaron en el I Encuentro Nacional de Psicología de la Liberación realizado en la Universidad Federico Villarreal 18 y 19 de julio del 2014