

Entre Paulo Freire y Carl Rogers, un camino al desarrollo humano social

Between Paulo Freire and Carl Rogers. A Route to the Human Social Development

Ma. de Lourdes Almada Mireles¹

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

México

Resumen

El presente artículo busca integrar algunos elementos de la Educación Popular o Educación Liberadora y el Enfoque Centrado en la Persona, desarrolladas en su origen por el pedagogo brasileño Paulo Freire y por el psicólogo norteamericano Carl Rogers, respectivamente. A través de la revisión documental, se problematiza sobre la integralidad del desarrollo humano social y plantea las dimensiones individual y social como partes de un todo que requieren desplegarse en común. Asimismo, se integran algunos testimonios de promotores comunitarios que dan cuenta del reconocimiento actual de la importancia de incorporar ambas dimensiones en las propuestas de intervención y desarrollo social. Se retoma el concepto de “autoconstitución de sujeto” y desde éste, se plantea el tema del poder personal y cooperativo como elemento central, asumiéndole como la capacidad de los seres humanos de responsabilizarse de sí mismos y de su entorno. Finalmente se presenta una propuesta metodológica desarrollada por Mauro AmatuZZi, en la que integra las dimensiones individual y social como partes de un mismo todo. Este método privilegia el papel del grupo como mediación entre ambas.

Palabras clave: desarrollo humano, educación popular, poder personal.

Abstract

In this article we intend to integrate some elements of the Popular Education or Education for freedom, as developed by the Brazilian pedagogue Paulo Freire, and the person-centered approach therapy of the American

¹ Maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana. Contacto: maria.almada@uacj.mx

psychologist Carl Rogers. We discuss about the integrality of the human and social development and establish the individual and social dimensions as parts of a whole that must be displayed in common. In favor of this argument, we include several testimonies of communitarian promoters that give evidence of the importance of including both dimensions in the intervention proposals for human social development.

We talk over the concept “auto-constitution of the subject” and based on it we center the discussion about the personal and cooperative power, defining it as the capacity of the human beings of taking responsibility of themselves and their environment.

Finally, we present a methodological proposal developed by Mauro Amatu-
tuzzi, in which he integrates the individual and social dimension as parts of a whole; this method highlights the role of the group as a mediator between these two dimensions.

Keywords: human development, popular education, personal power.

Introducción

El presente artículo busca integrar algunos elementos de la Educación Popular o Educación Liberadora desarrollada por el pedagogo brasileño Paulo Freire y el Enfoque Centrado en la Persona, desarrollado en su origen por el psicólogo norteamericano Carl Rogers. Esta búsqueda responde a la inquietud personal y académica de promover intervenciones sociales más integrales a la par que avanzar en el desarrollo de teorías que vinculen las dimensiones individual y social, con frecuencia vividas de manera desarticulada. La propuesta surge, de manera más específica, de la constatación empírica de la necesidad de promover la integralidad en el desarrollo de programas de educación popular y desarrollo comunitario.

La metodología de investigación es fundamentalmente documental. Se revisó literatura desarrollada por los teóricos arriba mencionados y sobre todo, artículos y documentos en los que se plasma ya un esfuerzo por vincular ambas teorías y retomar sus complementariedades, en este caso en particular en relación al tema del desarrollo humano social. Algunos autores que han iniciado esta síntesis son: Amatu-
tuzzi (1989), Díez (1993 y 1994), Doxey (1994), Guimaraes (1986), Lima de Gusmão (1988 y 1989), Lira (1996), Mendonça (1996), O’Hara (1982), Rogers (1980/1997), Almada (2010). En un artículo publicado en 2010 se presentó un análisis más amplio sobre cuatro aspectos en los que Freire y Rogers son complementarios: 1) un proceso integral, vivido por la totalidad de la persona; 2) la relación como esencia del proceso de crecimiento; 3) un proceso de toma de consciencia y autoconstitución en sujeto (convertirse en persona) y 4) la experiencia y la práctica como criterios de verdad (Almada, 2010).

El mismo Rogers marcó la pauta planteando algunas de sus coincidencias con el brasileño en el artículo “El enfoque centrado en la persona y los oprimidos” (Rogers, 1980/1997, pp. 73-79), tales como: un aprendizaje

centrado en el educando, una relación dialógica (con ciertas actitudes básicas) como condición para el aprendizaje y lo revolucionario/subversivo que estos procesos pueden resultar para quienes concentran el poder.

Aunque se trata de una investigación documental, este artículo integra algunos elementos que recogen la propia experiencia en el campo de la intervención comunitaria y algunos testimonios de promotoras y promotores comunitarios en zonas con altos grados de vulnerabilidad y violencia.

En el principio, la educación popular. Un enfoque social

La Educación Popular tuvo un desarrollo importante, teórica y metodológicamente, durante las últimas décadas del siglo pasado. Múltiples procesos de educación popular y organización social incorporaron *La pedagogía del oprimido* (Freire, 1970/1983) como método de trabajo, educativo y político. Desde esta perspectiva, el énfasis se centraba en la auto-constitución de sujetos comunitarios como agentes de cambio y construcción de mejores condiciones de vida (planteadas en términos sociales). Estas experiencias, vinculadas en algunos casos a movimientos de izquierda y en otros a lo que se denominó *la iglesia de los pobres*², desarrollaron una mística de autosacrificio en la que el desarrollo humano individual era invisibilizado o, en el mejor de los casos, asumido como un implícito.

Este texto resalta la importancia de un desarrollo humano integral, que incorpore la dimensión individual y la comunitaria-social como partes de un mismo todo, asumiendo que ambas perspectivas buscan desarrollar en los seres y grupos humanos actitudes que les lleven a “un vivir más autónomo y creativo” y a generar “formas más dignas y justas, a través de un proceso de concientización y de liberación del ser” (Lima de Gusmão, 1989, p. 5).

Freire (1973, p. 29) definió como objetivo del proceso educativo la autoconstitución del pueblo en sujeto. Lo popular hace referencia al proceso mediante el cual los sectores más empobrecidos de la sociedad dejan de ser espectadores de su realidad y empiezan a asumirla como desafío. Este proceso, al que llamó concientización, es el mismo al que Rogers (1961/2002) se refirió como el proceso a través del que la persona se convierte en lo que realmente es o “el proceso de llegar a ser”. En ambos teóricos el proceso de desarrollo humano, énfasis social en uno y énfasis individual en otro, es en esencia el proceso de constituirse en sujeto.

Surge entonces la pregunta sobre cómo lograr ser integrales y balancear las dimensiones individual y social en un mismo proceso de desarrollo humano. Es preciso mencionar que diversos grupos comunitarios y organizaciones sociales se han planteado esta pregunta desde hace varios años. Éste fue uno de los principales temas de discusión, por ejemplo, en el Segundo

² La iglesia de los pobres se desarrolló como un sector de la iglesia católica vinculada a la Teología de la Liberación, en el intento de seguir los preceptos del Concilio Vaticano II, con énfasis en una opción preferencial por los pobres y en el liderazgo de los laicos.

Seminario sobre Refundamentación de la Educación Popular en México del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL, 1997).

¿Primero lo individual que lo social? En busca de la integralidad

En los últimos años, Ciudad Juárez ha vivido los tiempos más difíciles y dolorosos de su historia reciente. De acuerdo con Pacheco (s/f), y Martínez Toyéz (2010), entre 2008 y 2011 se registraron cerca de 9 mil homicidios dolosos, con todas las implicaciones que ello tiene. Entre otras consecuencias, encontramos miles de familias en duelo y el terror como estado cotidiano de vida. Esto plantea con mayor fuerza las interrogantes sobre las posibilidades de construir una sociedad más justa y más humana, una sociedad que se edifique sobre la paz y no sobre la violencia. El tema principal que quiero plantear en este espacio es sobre las implicaciones que esta realidad tiene para el desarrollo humano social y sobre todo para el desarrollo integral de quienes se plantean generarlo.

Después de un ejercicio de sistematización de la propia experiencia de la autora como educadora y de recabar algunos testimonios de agentes sociales o educadores populares (algunos de ellos psicoterapeutas) que desarrollan programas en comunidades con altos grados de vulnerabilidad en Juárez, se encontró que la realidad actual plantea nuevos énfasis, como la necesidad de atender el estrés postraumático y el duelo. Sin embargo, hay al menos tres temas que siguen siendo vigentes para favorecer un desarrollo humano social: la necesidad de revisar e integrar las dimensiones individual y social, generar procesos que fortalezcan y hagan crecer el poder de personas y grupos y desarrollar programas de formación de promotores comunitarios con esa perspectiva (CEAAL, 1997).

Además de seguir siendo vigentes requieren una atención urgente al menos en dos niveles. Por una parte, los agentes sociales, las educadoras y el personal de las organizaciones forman parte de esta comunidad violentada, dolida y lastimada. Por otra parte, la atención masiva de personas en situación de violencia y sufrimiento nos apremia a desarrollar programas que den contención, eviten (y atiendan cuando sea necesario) el *burnout* y la fatiga por compasión. La necesidad de incorporar explícitamente la dimensión individual se presenta con carácter de urgente e inevitable.

El discurso de los agentes sociales ha cambiado. En las décadas pasadas su discurso privilegiaba lo social y lo colectivo por sobre lo individual a través de construcciones como “negarse a sí mismo”, “darlo todo por la causa” o “lo colectivo por encima de los intereses y necesidades particulares”. En la actualidad, los agentes sociales entrevistados, principalmente vinculados a organizaciones de la sociedad civil, reconocen la importancia de atender la dimensión individual. Un educador lo redacta de esta manera:

Necesitamos acompañar la dimensión afectiva en nuestros equipos, en nuestras promotoras y también en los maestros. La experiencia de violencia ha sido muy fuerte y las situaciones frente a las que nos toca estar son muy duras. Estamos ante situaciones de violencia que hace tiempo ni siquiera imaginábamos... Necesitamos cuidarnos más y cuidar de nuestros equipos (Entrevista a Bencomo).

Ahora se valora la necesidad de trabajar las dos dimensiones (social e individual) como partes de un todo; esto implica también la necesidad de trabajar lo interno y lo externo. Como dice Paula Lira (1996, p. 5), “somos dentro y somos fuera. Somos y estamos en un todo”. No es un tema fácil, especialmente cuando se plantea esta necesidad en los equipos de trabajo y ello requiere destinar tiempo y recursos para atenderlo. Como afirma Gabina Burciaga, directora de Crecimiento Humano y Educación para la Paz AC, organización dedicada a la atención de personas víctimas de violencia y el desarrollo de programas para la generación de una cultura de paz, el sentido de urgencia a veces es apabullante y se requiere mucha voluntad para no descuidar a las y los agentes:

Está muy difícil. Las inercias a veces nos absorben y terminamos abocados a la atención de los otros. Hay tantas necesidades y la gente está tan lastimada que a veces terminamos olvidándonos de nosotros mismos. Ahora ya no podemos, pues las realidades son tan crudas que terminamos tronados. No queremos correr ese riesgo. Por eso generamos un programa para el cuidado de los cuidadores y aunque a veces tenemos la tentación de suspender o posponer las reuniones –que son periódicas– hemos hecho un esfuerzo serio por no caer.

La necesidad de integrar la dimensión individual se reconoce también por las promotoras internas de la comunidad. Aunque no todas las organizaciones desarrollan programas para el cuidado de su personal, cuando esto ocurre, se reconoce y se valora su importancia para el bienestar personal y el mejor desarrollo de las actividades de la organización. Así lo narró una promotora del Centro Comunitario de la Colonia Riberas del Bravo:

Eso nos fortalecía, nos ayudaba mucho a nosotras, porque como se dice, ahí volteaba uno el costal y ya como que se limpiaba uno.... A raíz de todo lo que vivimos aquí, e incluso de lo que traemos de nuestro hogar, nosotras también andamos bien estresadas. Cuando le damos a una persona un masaje –que anda muy estresada–, a nosotros se nos queda el cansancio de esta persona. Entonces cuando hacíamos este tipo de reuniones, que trabajaban con nosotros estas cosas, era muy bonito porquese sacábamos todas las emociones que traíamos guardadas (Doña Vero, Promotora comunitaria).

Por otra parte, la necesidad de incidir sobre la realidad social y generar un contexto más favorable para el desarrollo de las personas es indiscutible. Las condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad que viven las comunidades detonan e incrementan los conflictos y las formas violentas de buscarles respuesta.

Lograr un balance entre las dimensiones individual y social es un reto sustantivo. Los agentes han vivido y de alguna manera apoyado la idea, de por sí extendida socialmente, de que lo que pasa dentro no es tan importante, lo de veras fundamental es transformar y mejorar las condiciones de vida, vistas, por supuesto, como las condiciones externas, las de los otros, “los que sí sufren” o “sí requieren ayuda”. Como afirma Lira (1996, p. 5), para comprender lo que está fuera, hay primero que entender lo que está dentro, pues “pensar en nosotros mismos facilita una percepción mejor de las cosas”.

El desarrollo humano social implica, de acuerdo con Díez (1994, p. 11), abrirse a la experiencia, percibir la realidad social y darse cuenta de las condiciones de vida en que se encuentran los más pobres y marginados. Implica también reconocer y sanar el propio grito sofocado, pues sólo desde la aceptación y la comprensión de la propia historia de exclusión, violencia y dolor seremos capaces de comprender la de los otros y facilitar condiciones para su transformación.

Abrirse a la experiencia es entonces una puerta de entrada al desarrollo humano social, como umbral de la autoconstitución de las personas en sujeto(s) de su propia historia, individual y colectiva, lo que implica reconocer, aceptar y ejercer su propio poder.

Poder personal y poder cooperativo

Desde los enfoques de la Educación Popular y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), se reconoce el poder personal como la capacidad de las personas de hacerse responsables al mismo tiempo de sí mismas y del mundo que les rodea. Visto así, el hecho de que las personas y los grupos asuman y ejerzan su poder lleva, como menciona Mendonça (1996, p. 2), inevitablemente, al cambio social.

En apego al planteamiento original del ECP, el poder personal se refiere a la capacidad que cada individuo tiene de asumir su propio destino, su vida y sus decisiones. En el ámbito social, su correspondiente es el poder cooperativo, “consistente en la puesta en común de los poderes personales de cada cual, lo que nos lleva a explorar cuál es nuestra aportación, cuál es nuestra función para alcanzar los objetivos de un desarrollo personal y social” (Segrera y Mancillas, 1998, p. 7).

Así pues, en términos sociales, el poder personal al que alude Rogers (1980) no está completo sin el poder cooperativo; por tanto, para lograr los objetivos grupales no es suficiente con que cada uno haga algo para alcan-

zarlos, sino que se requiere el trabajo conjunto, coordinado, cooperativo, organizado y continuado, con frecuencia, más allá de la vida de los que hayan empezado dicho trabajo (Segrera y Mancillas, 1998).

Se podría decir que hay una relación dialéctica: por una parte, no se puede lograr un cambio social si no se genera desde sus individuos; por la otra, el cambio personal conduce, inevitablemente a la acción social (Lima de Gusmão, 1998, p. 213).

Desde mi propia experiencia, los procesos de educación popular en los que el cambio en las condiciones “sociales” de vida surge de la participación comprometida por lograrlo, generan en las personas una concepción nueva de sí mismas. Por otro lado, el cambio en el concepto del sí mismo a través de un proceso terapéutico genera una nueva visión de la realidad externa y de cómo ésta podría transformarse.

El tema del poder cobra relevancia ante la situación de violencia generalizada que hemos vivido en Ciudad Juárez y por desgracia, ahora en el país completo. Al fin de cuentas la violencia tiene como objetivo mantener el control sobre otros quitándoles poder, su poder. Ante la presencia generalizada del miedo, los individuos y las comunidades se inmovilizan y ceden de manera más amplia su poder.

La pregunta es entonces: ¿cómo favorecer, en estos contextos tan violentos y con poblaciones tan lastimadas, el poder personal y cooperativo? A través de un proceso de concientización y ejercicio cotidiano del poder personal, promoviendo la autonomía de las personas, mediante la conciencia “de su poder como personas y por tanto, como seres sociales” (Mendonça, 1996, p. 3). Un poder entendido como capacidad de concretar los deseos y los sueños, como la potencialidad que existe en cada uno y cada una, que se sinergiza en la acción con otros y que produce que la creatividad y la energía aumenten (Doxsey, 1994, p. 3).

Es preciso aclarar que hay experiencias de educación popular en las que se ha vivido con bastante intensidad la experiencia de poder. Si bien no se le ha denominado así, es real que las experiencias más exitosas y que han logrado mayor conciencia y persistencia, son aquellas en las que las personas han descubierto su propio poder, lo que, como se ha mencionado antes, implica descubrir el poder de su ser individual y social de manera simultánea.

La negación de la dimensión personal y la importancia de vivir de manera integrada los diferentes aspectos de la vida, generó en muchos educadores y promotores una dificultad muy seria para asumirse en proceso. Son frecuentes las discusiones sobre las actitudes que se quieren generar en los procesos que se acompañan, sobre la necesidad de integrar la dimensión afectiva y la vida cotidiana, la pluralidad, el diálogo de saberes, la intersubjetividad. Sin embargo, poco se habla de generarla en los propios educadores y poco se trabaja en los equipos educativos y centros de apoyo. Habría

quizá que empezar por el cuestionamiento de cómo se viven la integralidad y la cotidianidad en los equipos, cómo se integra (y comparte) lo afectivo. Habría que cuestionar si los valores que se promueven en el trabajo educativo se viven por los coordinadores en todas las dimensiones de su vida, en lo profesional y lo personal, pues “no podemos buscar y promover la dignidad humana en el trabajo, si no la respetamos en nuestra vida personal” (Segrera, s/a, p. 2).

Sobre este tema, Díez (1993, p. 17) plantea el deseo de “intimidad, cercanía y comunidad”, la “apertura a los propios sentimientos y a los de los otros y la espontaneidad” como características de los agentes de cambio. Para Limade Gusmão (1989), los educadores habrán de sentir un profundo respeto hacia sí mismos y hacia los demás y serán capaces de captar lo que hay detrás de las palabras de los participantes (actitud empática); serán también transparentes y auténticos y tendrán cierta facilidad para comunicarse con la comunidad, además de hacer que los aspectos mencionados sean percibidos por ellos.

Concebir de este modo las características y actitudes necesarias de la relación terapéutica y/o educativa planteada por Rogers en un coordinador replantea la manera como se establecen las relaciones en los equipos de trabajo y llama la atención sobre la necesidad de integrar la dimensión individual y de ir trabajando como parte de su propuesta. Lo anterior implica una nueva concepción y un nuevo diseño en la capacitación de los promotores que incluya: 1) la creación de un espacio en el que éstos reflexionen sobre sus prácticas y los sentimientos que de y hacia ella se desprenden y 2) la ampliación de los coordinadores de su conciencia de sí mismos y por tanto de la conciencia del mundo que les rodea (Lima de Gusmão, 1989).

Los procesos que tienen mayores posibilidades de consolidarse y permanecer son aquellos en los que se establece una relación cercana y de acompañamiento; aquellos en que la relación de los coordinadores con la gente con la que trabajan es personal, directa y horizontal; en los que se establece una relación de diálogo en los términos planteados por Freire que genera en educador y educandos un crecimiento mutuo (Guimaraes, 1986, p. 12). Es una relación basada “en el amor, la humildad y la fe en los hombres”, en la que la confianza es una “consecuencia obvia” (Freire, 1970/1983, p. 105).

Por su parte, Rogers plantea tres actitudes básicas para una relación promotora del desarrollo humano: la congruencia, la consideración positiva incondicional (aceptación) y la comprensión empática. Estas actitudes son cualidades humanas personales, que no están constituidas por conocimientos técnicos o posiciones ideológicas; son “algo que el orientador *experimenta*, no algo que *sabe*” (Rogers, 1978, p. 136).

Así, “la actualización de las posibilidades existenciales frente al mundo sólo es posible en el contexto de una vivencia relacional” (Amatuzzi, 1989, p. 62). Un crecimiento que lleva a las personas a decir su palabra verdadera,

que no es posible sino a través de la reflexión-acción transformadora en la que las personas “se descubren siendo creadoras y re-creadoras de sí mismas y de su mundo” (Freire, 1970/1983, p. 67).

Una propuesta metodológica

Amatuzzi (1996), logra plasmar la perspectiva de ambos enfoques en una propuesta metodológica que desarrolla en su *Psicología na Comunidade*, un método de trabajo comunitario con los siguientes pasos: a) *sentar*, ponerse cómodos para iniciar la reunión; b) *contar*, cada quien platica algún acontecimiento de la semana anterior que le haya “tocado”; c) *escoger*, el grupo decide aquello que le parece más importante y sobre eso se trabaja; d) *sintonizar*, cómo me encuentro en la situación y experiencia del otro; e) *analizar*, se reflexiona con el grupo sobre las personas involucradas, los sentimientos de éstas y las creencias que hay detrás del hecho; f) *actuar*, planear la acción y sacar principios de vida; y g) *despedir*, cerrar la reunión con palabras y gestos.

A la hora de analizar la problemática y plantear la acción, las personas y los grupos empiezan a abrirse a lo social y a proponer la participación comunitaria, ya que muchas de las problemáticas están relacionadas con grupos o instituciones sociales o con ciertos valores y creencias (Amatuzzi, 1996, p. 108). Las y los participantes descubren y se encuentran en una realidad común que requiere ser transformada y en torno a la cual se plantean acciones colectivas. Como afirma Freire (1970/1983, p. 131), “de la *inmersión* en que se hallaban *emergen* capacitándose para *insertarse* en la realidad que van descubriendo” para incidir sobre ella.

Como afirma Lovering (1996, p. 6) sólo cuando algo “eminentemente personal se puede captar desde las experiencias y significados de otros (...) lo que se entendía como un problema individual se resignifica como situación común”, sólo desde este “entendimiento común” de la realidad y desde el encuentro de un significado nuevo construido con los otros, surgen la solidaridad y la acción comunitaria. La riqueza del método propuesto por Amatuzzi y sus colaboradores es la integración, en términos metodológicos, de las dimensiones individual y social.

A manera de conclusión

Hemos planteado una síntesis entre algunos de los postulados de la Educación Popular y el Enfoque Centrado en la Persona, cuyos fundadores son respectivamente Paulo Freire y Carl Rogers. Encontramos en sus complementariedades una posibilidad de proponer un desarrollo humano social, que integre lo individual y lo colectivo como partes de un todo, como dimensiones de la persona que se van desarrollando de manera simultánea y que se afectan recíprocamente.

El crecimiento personal es integral y se expresa en las dimensiones arri-

ba planteadas a través de la autoconstitución de personas y grupos en sujetos de su propia historia, a través de la asunción de su poder personal y cooperativo. Este proceso se vive mediado por una relación dialógica que tiene ciertas actitudes básicas y genera en el educador y en los educandos un crecimiento mutuo. Un crecimiento que surge del reconocimiento de sí mismo en el otro y de la “decisión y el compromiso (compartidos) de colaborar en la construcción del mundo común” (Guimaraes, 1986, pp. 9 y 12).

Dadas las condiciones actuales de nuestro país y en particular en Ciudad Juárez: la generalización de la violencia en todas sus expresiones, la impunidad, la injusticia y el incremento de la pobreza, entre otros, nos plantean la urgencia de detonar procesos de desarrollo humano social y de transformación de las condiciones de vida de las mayorías, tanto en el ámbito académico como en el del desarrollo comunitario. En el entendido de que dichos procesos lleven a las personas a un vivir más autónomo y creativo, desde los que aprendan a decir su palabra verdadera, lo que es posible sólo a través de la praxis, de la reflexión-acción transformadora de sí mismas y de su mundo (Freire, 1970/1983, p. 67).

La realidad interpela y exige a cada uno poner un granito de arena para construir una nueva historia, en la que los seres humanos “reconociéndose y asumiéndose como sujetos y no como espectadores, se reconozcan en la construcción de un mundo con mejores oportunidades de desarrollo para todos y todas (Freire, 1973, p. 89).

Referencias

1. Almada, L. (2010). Concientización: proceso de crecimiento. En *Prometeo. Fuego para el propio conocimiento*, (57), 62-72.
2. Amatuzy, M. (1989). *O resgate da fala autentica*. Campinas, Sao Paulo: Papirus.
3. Amatuzy, M., et al. (1996). *Psicologia na Comunidade*. Campinas, Sao Paulo: Papirus.
4. Comisión de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) (1997). *Segundo Seminario sobre Refundamentación de la Educación Popular en México, Memoria*. Pátzcuaro, Michoacán.
5. Díez, N. (1993). El compromiso social como agente de cambio. Una perspectiva social del enfoque centrado en la persona. *Prometeo: fuego para el propio conocimiento*, (1), 16-18.
6. Díez, N. (1994). Los otros y mi crecimiento: ¿Solidaridad es desarrollo humano? *Prometeo: Fuego para el Propio Crecimiento*, (4), 8-16.
7. Doxsey, J.R. (1994). *Poder, Autoridade e Conflito na Abordagem Centrada na Pessoa: Novos Horizontes ou mais Fantasmas?* Trabalho apresentado no VII Encontro Latino-Americano da Abordagem Centrada na Pessoa. Maragogi, Alagoas, Brasil, octubre de 1994.
8. Freire, P. (1970/1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
9. Freire, P. (1973). *Concientización*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
10. Guimaraes, A. (1986). *A educação popular e a abordagem centrada na pessoa*. Brasil. Artículo disponible en los Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
11. Lima de Gusmão, S. M. (1988). *Situações de opressão e a Abordagem Centrada na Pessoa. Horizonte*, 2(3), 212-216. Brasil.
12. Lima de Gusmão, S. M. (agosto, 1989). *Projeto de educação popular: Uma contribuição da psicologia clínica humanista*. Trabalho apresentado em IV Forum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa. Paulo de Frontin, Rio de Janeiro.

13. Lira, P. (1996). *Tradição, Dinâmica e Identidade*. Palestra em 1º Forum Brasileiro da Abordagem Centrada na Pessoa. Paulo de Frontin, Rio de Janeiro, Brasil.
14. Lovering, A. (octubre, 1996). *Hablan las mujeres de calidad de vida: una investigación en torno a los significados y la resignificación*. Ponencia en el 8º Encuentro Latinoamericano del Enfoque Centrado en la Persona. Aguascalientes, México.
15. Martínez Toyas, W. (2010). Situación demográfica. En L. Barraza Limón y H. Almada Mireles (coords.). *La realidad social y sus violencias: Ciudad Juárez* (pp. 21-52). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
16. Mendonça, V. (octubre, 1996). *Centrar-se na Pessoa: Uma Abordagem Política ou que uso fazemos da poder pessoal?* Trabalho apresentado no VIII Encontro Latino Americano da Abordagem Centrada na Pessoa. Aguascalientes, México.
17. O'Hara, M. (junio-julio, 1982). *Person-centered approach as conscientização: The works of Carl Rogers and Paulo Freire*. Ponencia presentada en el 1er Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona. Oaxtepec, Morelos, México.
18. Pacheco, S. (s/f) *Homicidios en Ciudad Juárez, 2008-2011*. Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de: <http://www.observatoriodejuarez.org/dnn/Portals/o/Articulos/Homicidios%20en%20Ciudad%20Ju%C3%A9rez%202008-2011.pdf>
19. Rogers, C. (1961/2002). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
20. Rogers, C. R. (1978). La relación interpersonal: el núcleo de la orientación. En J. Lafarga & J. F. Gómez del Campo (Eds.), *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una psicología humanista*, vol. 2 (p.p. 121-136). México: Trillas.
21. Rogers, C. R. (1980/1997). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
22. Segrera, A.S. (s/a). *La búsqueda del respeto a la dignidad humana*. Mimeo.
23. Segrera, A. S. (agosto, 1989). *La elaboración teórica de las actitudes terapéuticas según el enfoque centrado en la persona*. Ponencia presentada en el 4º Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona. Paulo de Frontin, Rio de Janeiro, Brasil.

Recibido: 5 de septiembre de 2014
Aceptado: 28 de noviembre de 2014