

Revista Synergia, 2025, vol. 2, núm. 1, pp. 22-37
DOI: <https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.19>

Desarrollo humano rogeriano / Social–intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización

Rogierian / Social-Intercultural Human Development. Epistemology,
Dialogue and Localization

Pablo Iván Magaña Negrete ¹

Para citar este artículo:

Negrete, P. I M. (2025). Desarrollo humano rogeriano / social-intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización *Synergia: Revista Multidisciplinaria en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad*, 1(2). 22-37. <https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.19>

RESUMEN

El presente ensayo plantea una aproximación crítica y situada al desarrollo humano rogeriano, articulándolo con la epistemología intercultural latinoamericana. Parte del reconocimiento del propio locus de enunciación como condición esencial para establecer un diálogo genuino entre teorías y contextos, visibilizando los límites de toda propuesta que aspire a universalizarse. Con base en autores como De Sousa Santos (2009) y Viveiros de Castro (2004), se sostiene que toda teoría se encuentra situada histórica y culturalmente, lo cual exige una actitud epistemológica abierta a la alteridad y al diálogo horizontal. En este marco, la interculturalidad se destaca como experiencia histórica viva en América Latina y como herramienta crítica frente a la hegemonía del conocimiento moderno occidental. Se presenta el desarrollo humano rogeriano —centrado en la persona y su capacidad de actualización— como una propuesta teórica capaz de dialogar con las epistemologías del sur

¹ Maestrante de Desarrollo humano, Educación e Interculturalidad, Licenciado en Psicología. Educador popular y militante de procesos de animación y articulación comunitaria en organizaciones populares locales, regionales y nacionales.

latinoamericano cuando reconoce sus propias raíces culturales y acota sus pretensiones universalistas. A través del método de la equivocación controlada (Viveiros, 2004), se subraya la necesidad de aceptar la parcialidad de todo entendimiento teórico y de escuchar activamente al otro, especialmente en contextos marcados por la exclusión y la desigualdad estructural. Asimismo, se reivindica la “lugarización” (González, 2009) del desarrollo humano —su contextualización territorial, social y cultural— como paso fundamental para convertir esta perspectiva en una herramienta válida para los pueblos y comunidades de América Latina. Finalmente, se propone una convergencia ética entre el enfoque humanista de Carl Rogers (1961) y la educación popular de Paulo Freire (1970/2023), reconociendo coincidencias en la dignificación humana, la autogestión del conocimiento y el diálogo transformador. El texto concluye que sólo mediante una actitud epistemológica crítica y un diálogo intercultural horizontal permanente es posible construir un desarrollo humano verdaderamente emancipador y situado.

Palabras Clave: *Desarrollo Humano Social, Interculturalidad, Epistemología, Diálogo, Lugarización*

ABSTRACT

This essay proposes a critical and situated approach to Rogerian human development, articulating it with Latin American intercultural epistemology. It begins with the recognition of one's own locus of enunciation as an essential condition for establishing a genuine dialogue between theories and contexts, highlighting the limitations of any proposal that claims to be universal. Drawing on authors such as De Sousa Santos (2009) and Viveiros de Castro (2004), it argues that all theory is historically and culturally situated, which demands an epistemological attitude open to alterity and horizontal dialogue. Within this framework, interculturality is highlighted as a living historical experience in Latin America and as a critical tool against the hegemony of modern Western knowledge. Rogerian human development (centered on the person and their capacity for self-actualization) is presented as a theoretical proposal that can engage in dialogue with those theories representing Latin American epistemologies of the South, provided it acknowledges its own cultural roots and limits its universalist claims. Through the method of controlled equivocation (Viveiros, 2004), the essay underscores the need to accept the partiality of all theoretical understanding, as well as the importance of actively listening to the other, especially in contexts of exclusion and structural inequality. Furthermore, the essay advocates for the "localization" (González, 2009) of human development—that is, its territorial, social, and cultural contextualization—as a fundamental step for this perspective to become a valid tool for the peoples and communities of Latin America. Finally, an ethical convergence is proposed between the humanistic approach of Carl Rogers (1961) and, particularly, the popular education of Paulo Freire (1970/2023), recognizing their shared emphasis on human dignification, the self-management of knowledge, and transformative dialogue. It concludes that only through a critical epistemological attitude and ongoing horizontal intercultural dialogue is it possible to build a truly emancipatory and situated human development.

Key Words: *Social Human Development, Interculturality, Epistemology, Dialogue, Placing*

Introducción

En el actual contexto global, marcado por la expansión acelerada del conocimiento científico y la tendencia a universalizar paradigmas teóricos, resulta urgente repensar los fundamentos epistemológicos desde los cuales se enuncian las propuestas académicas y profesionales. Se demanda, en particular, una actitud crítica que reconozca la historicidad, la geopolítica y la cultura que configuran todo conocimiento situado, con el fin de desmontar la ilusión de una neutralidad epistemológica. Como advierte De Sousa (2009), el pensamiento moderno ha ocultado los límites de su propia visión teórica, generando una “ceguera epistémica” que dificulta reconocer otras racionalidades. Frente a ello, se propone una nueva actitud epistemológica basada en el reconocimiento del locus de enunciación y abierta a un diálogo intercultural, entendido no como la simple inclusión de voces subalternas, sino como un encuentro horizontal entre mundos referenciales diversos.

Ante esta problemática, y considerando los límites de la reflexión propuesta en este ensayo, se reconocen aquellas experiencias teóricas que, desde una perspectiva crítica e intercultural, han logrado dialogar con su propio entorno y con enfoques provenientes de otras latitudes. En este sentido, destaca la psicología de la liberación articulada por Ignacio Martín-Baró, SJ (1986).

El objetivo de la reflexión desarrollada en este ensayo es ofrecer una aproximación crítica al Desarrollo Humano Rogeriano, situando sus fundamentos teóricos, históricos y metodológicos en su contexto de origen para, posteriormente, contrastarlos de manera dialógica con los aportes del pensamiento latinoamericano, en particular en el marco de la educación popular. Para ello se recurre al método de la equivocación controlada (Viveiros, 2004), que reconoce las limitaciones de la traducción intercultural y favorece una escucha activa entre perspectivas epistémicas diversas. Este diálogo, lejos de buscar una síntesis homogeneizante, pretende configurarse como una zona de contacto desde la cual surjan nuevas posibilidades de acción situada.

En esta línea, se propone analizar las potencialidades de un desarrollo humano social (Almada, 2015) y lugarizado que, al articularse con los principios ético-políticos de la educación popular latinoamericana, posibilite repensar las estrategias de intervención profesional en contextos atravesados por la desigualdad, la exclusión y la pluralidad cultural. De este modo, el ensayo avanza hacia la formulación de una propuesta que considere tanto

la actualización personal derivada de la psicología humanista como la dignificación colectiva promovida por las pedagogías críticas del sur global, con el propósito de tender un puente entre ambas mediante el reconocimiento mutuo, la escucha recíproca y el compromiso ético con la transformación social.

Para avanzar hacia una aproximación más concreta, este ensayo señala una distinción conceptual y epistemológica entre el desarrollo humano rogeriano y la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró, SJ. Como se profundizará más adelante, el desarrollo humano formulado por Carl Rogers (1961) surge de una psicología humanista cuyo horizonte es la actualización personal y se expresa en diversas estrategias centradas en la persona. Por su parte, la psicología de la liberación propuesta por Martín-Baró (1998), psicólogo español naturalizado salvadoreño cuya labor se desarrolló en el contexto de la guerra civil de la década de los ochenta, emerge inicialmente de una psicología tradicional que, con el tiempo, logró dialogar con su entorno y lugarizarse, adoptando una identidad propia vinculada a su realidad local.

Este ensayo se refiere específicamente al desarrollo humano rogeriano y a su potencial para lugarizarse mediante el diálogo con su entorno en contextos marginales latinoamericanos, reconociendo que otras corrientes psicológicas —como la psicología de la liberación— ya cuentan con experiencias consolidadas de diálogo intercultural en sus propios territorios.

Así, este ensayo se orienta principalmente hacia la dinámica dialógica de la comunicación intercultural —propuesta por el pensamiento latinoamericano— más que al contenido específico de la educación popular freireana o del desarrollo humano rogeriano. Vislumbrar este diálogo intercultural entre teorías del sur y del norte del continente permite reconocer las características contextuales e históricas de cada una, así como sus auténticas consonancias y disonancias. El propósito no es alcanzar una síntesis que termine homogeneizando o uniformando, sino valorar el acto mismo de dialogar y aprender a partir de esa experiencia.

Aproximación a una epistemología crítica

Sigue pasando desapercibido —no sólo en el mundo académico— el reconocimiento de la propia historia y del propio contexto al momento de pronunciar una palabra; posiblemente

porque tal gesto hace evidentes los límites de la palabra pronunciada y, así, esta queda como una más entre tantas, lejos de la pretensión de alcanzar un carácter universal.

El objeto de un análisis epistemológico de la palabra pronunciada ayuda a reconocer, precisamente, el desde dónde esta palabra es emitida y, de este modo, no sólo realizar un juicio sobre su pertinencia o supuesto valor, sino también identificar la forma en que tal palabra es articulada, motivada o animada. Siguiendo a Heidegger (1927), toda palabra —es decir, toda propuesta teórica estructurada— proviene de un mundo en concreto, de una cultura y de circunstancias políticas, económicas, sociales y éticas específicas; de tal forma que el encuentro entre dos o más mundos referenciales posibilita, justamente, aquello que se conoce como interculturalidad (De Sousa, 2009).

En este sentido, la interculturalidad es posible precisamente por la presencia de dos o más interlocutores en un encuentro dialógico en el que resulta fundamental, como primer paso, un análisis epistemológico que permita reconocer el propio mundo referencial y, de este modo, identificar con eficacia la propuesta de la alteridad, al Otro con mayúsculas (González, 2020). De otra forma, se corre el riesgo de suponer que la propia palabra representa lo universal de la cultura y, con ello, imponerse en el encuentro ejerciendo un poder opresor.

Problemas del locus de enunciación

En el horizonte de un análisis crítico-epistemológico se encuentra la finalidad de promover un diálogo más horizontal, con dinámicas que permitan escuchar todas las voces. Entre los obstáculos aparece la ceguera a la que alude De Sousa (2009) para nombrar la pretensión de no reconocer el valor de la otra palabra. Se trata de una ceguera que opera tanto en uno mismo (aunque pocas veces se admite) como en forma de acusación hacia el otro, ya sea perteneciente a una cultura distinta o proveniente de otro tiempo. De Sousa escribe:

... sea lo que fuere que dijéramos hoy sobre la ceguera de otros, será probablemente visto en el futuro como señal de nuestra propia ceguera. Este dilema puede ser formulado de esta forma: si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil aceptar nuestra propia ceguera? ¿por qué juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente? Y si es así, ¿de qué vale siquiera ver?” (2009, p. 61).

Aquí la crítica supone lo que, desde el paradigma de la interculturalidad, se propone como la *presencia de la alteridad* en donde el propio mundo referencial convive con otros mundos referenciales en un solo mundo real; de modo que un análisis epistemológico (consciente de su propio *locus de enunciación*) no solo se encargaría de estudiar la evolución de un conocimiento determinado sino también los límites teóricos y contextuales del mismo. De Sousa añade: “Sostengo que la conciencia de nuestra ceguera, que somos forzados a ejercer en cuanto desvelamos la ceguera de los otros, debe estar en el centro mismo de una nueva actitud epistemológica ...” (2009, p. 61).

Esta actitud intercultural de la epistemología cobra mayor pertinencia ética y científica en la medida que la modernidad (como modelo civilizatorio) supone un crecimiento globalizante ilimitado en todo sentido. Como señala Sousa, “la dificultad más intratable (para reconocer los límites de la propia visión teórica) consiste en que no hay de hecho (presuntamente), para la modernidad o la ciencia moderna, límites insuperables” (2009, p. 62). Es decir, que uno de los problemas de la cultura hegemónica actual es que no sólo no reconoce sus propios límites, sino que en ello no reconoce como atropello el acallamiento de las otras voces en su trayecto expansionista.

Desde la experiencia cultural de muchos pueblos marginados, así como desde otros puntos de vista que han reconocido su *locus de enunciación* es posible aprender estrategias de un diálogo más horizontal. No obstante, estas voces alternas usualmente son desechadas por el conocimiento científico hegemónico que pretende ser universal.

En esta dinámica, la academia desempeña un rol social crucial. Las instituciones académicas son tomadas como referentes para la identificación de las prioridades culturales que una sociedad puede impulsar o promover y, por descarte, dejar en segundo lugar a aquello que no es importante o prioritario (desde un particular *locus de enunciación*). Esta dinámica se expresa en la ciencia cuando (desde una posición epistemológica concreta), ante un objeto de estudio, se determinan los objetivos de investigación no reconociendo aquella posición epistemológica sino alegando una pura lógica objetiva; “Es, pues, negando u ocultando la jerarquía de la relevancia de los objetivos como la ciencia moderna establece la jerarquía de la relevancia de los objetos.

La relevancia establecida es sociológica, o antes, es el producto de un fiat de economía política disfrazado de evidencia epistemológica” (De Sousa, 2009, p. 66).

Entonces, el poder para jerarquizar la sociedad desde la determinación de la relevancia de los objetos a través del establecimiento de objetivos científicos está comprometido cuando no se reconoce el locus de enunciación de aquella postura teórica; y la necesidad (aun en las ciencias sociales y en las humanidades) resalta cuando aun así se pretende una universalidad objetiva en lugar de, lo que es sin duda, una particularidad subjetiva.

Estas claves de análisis servirán para dimensionar justamente las aportaciones teóricas, en este caso, del desarrollo humano rogeriano en los diversos contextos de América Latina y así lograr un diálogo intercultural que ayude a la contextualización y no se quede como una sentencia desde el exterior. La constitución de un diálogo intercultural horizontal justamente contempla entonces la participación de distintas palabras que puedan identificar sus violencias inherentes, que puedan minimizarlas y así participar del intercambio experiencial.

El desarrollo humano rogeriano e interculturalidad desde América Latina

Para fines de este ensayo es importante resaltar el *apellido* del desarrollo humano para ir identificando su *locus de enunciación*, es decir, es pertinente ubicar a Carl Rogers como principal articulador del desarrollo humano como teoría estructurada. Acercarse a él como persona, a su historia de vida tanto humana como profesional, da pistas para identificar su impronta en este campo de la psicología humanista.

Carl Rogers nació en La Jolla, San Diego, California, Estados Unidos en 1902. En 1922 se trasladó a China por algunos meses con un grupo de estudiantes norteamericanos para participar en una conferencia internacional organizada por la Federación Mundial de Estudiantes Cristianos. Esta estancia le permitió confrontar la cultura occidental con la oriental y de este modo replantearse muchas cuestiones en su vida.

Nada más volver a los Estados Unidos, se graduó de la Universidad de Wisconsin en Historia y se inscribió en el Seminario Teológico en Nueva York. Posteriormente, abandonó los estudios teológicos y emprendió otros de carácter psicopedagógico en la Universidad Columbia donde obtuvo su doctorado en 1931. Después de un año de estudios en el Institute for Child Guidance de New York, pasó al Child Study Department de Rochester a donde llegó "más por razones económicas que por vocación", según comenta en el capítulo dedicado a él mismo de su libro "El proceso de convertirse en persona" (1961).

Para Rogers (1961) el desarrollo humano es una línea de investigación y acción de su psicología humanista que comprende a la persona como sujeto de su propio desarrollo ante el horizonte de su constante actualización. En otras palabras, “el desarrollo humano es un movimiento por medio del cual se puede fomentar el desarrollo de las personas, no sólo en el ámbito personal e interpersonal, sino también en el campo de las relaciones sociales y productivas más macro” (Marañón, 2014); esto desde lo que Rogers articula como el enfoque centrado en la persona (ECP).

El desarrollo humano rogeriano entonces resalta (entre otras cosas) significativamente nociones paradigmáticas y procesos humanos como la tendencia constante a la actualización personal, la metodología del ECP así como la perspectiva de la psicología humanista. Desde un análisis epistemológico, la articulación teórica del desarrollo humano, revela las condiciones sociales, culturales y experienciales que le fueron dando forma, contenido y horizonte.

Entonces, es posible analizar el locus de enunciación del desarrollo humano cuando se pasa a través de las claves de análisis que conforman la interculturalidad desde el pensamiento latinoamericano; es decir, en los próximos apartados de este ensayo se hará un ejercicio dialógico para acercarnos a la interacción teórica de dos posturas distintas, a saber, el desarrollo humano y la educación popular, al dimensionar “con justicia” (De Sousa, 2009) las proporciones y los aportes de cada cual. Un diálogo intercultural.

Desarrollo

Diálogo desde la equivocación controlada

Aun en un mundo cada vez más globalizado los rostros concretos de cada localidad siguen ofreciendo un aporte genuino e inédito desde su propia identidad (González, 2009). De modo que el ejercicio de una práctica profesional en específico se dota de la impronta del contexto local dando lugar a una inevitable mezcla teórica, en otras palabras, un diálogo intercultural al menos rudimentario. Es por eso que es sumamente pertinente profundizar en la dinámica del diálogo que se está dando en general entre el desarrollo humano rogeriano y los aportes del pensamiento latinoamericano.

Para analizar este diálogo está el método de la Equivocación Controlada del antropólogo brasileño Eduardo Viveiros (2004) que consiste en que, dado que ninguna teoría representa un conocimiento absoluto, en el momento del diálogo el primer momento será de equivocaciones, similar a lo que ocurre cuando se habla con alguien con otro idioma; la traducción no siempre será fiel, hay palabras intraducibles. La noción de que el propio entendimiento teórico es limitado, situado y con memoria histórica, posibilita una “nueva actitud epistemológica” (De Sousa, 2009) en donde se privilegia la *escucha del otro* con la conciencia de saber que no todo lo que se escuche se entenderá; tal dinámica es el motor del diálogo, de una constante actitud de escucha.

Los límites del monólogo y los problemas de la traducción intercultural

El encuentro entre *uno y el otro* no siempre se da en un contexto amistoso. Cuando una de las partes, a través del uso desmedido de sus recursos, oprime a la otra, no sólo acalla su voz, prescindiendo de aquellos aportes alternos, sino que presenta como “diálogo” lo que en realidad es un *monólogo*. Como su nombre lo indica, esta única palabra pronunciada presenta una dinámica cuestionable al pretender dar razón de ambos interlocutores. Se trata más bien de una palabra unívoca.

En este tipo de casos, entre las principales problemáticas están el acallamiento de la palabra alterna negándole la oportunidad de participación, oprimida por la palabra que suena más fuerte, así como que la palabra hegemónica no reconoce sus propias limitaciones.

Como se ha insistido antes sobre el tema de la *ceguera* (De Sousa, 2009), los límites del monólogo son ontológicos, es decir, que por más que pretenda universalizar su propuesta le es prácticamente imposible suplantar a la *otra palabra*. Podrá usurpar su lugar en un foro determinado, pero no podrá subsumir su aporte porque este siempre se le escapará.

En el caso de un encuentro más amistoso donde hay intenciones de escucha y diálogo, aún se presentan límites para el mutuo entendimiento debido a la alteridad de categorías epistemológicas; así el proceso de traducción no será del todo confiable, sino que representa más bien una aproximación. Esta condición de cierto grado de intraducibilidad en el diálogo, según Viveiros (2004), no hace que se pierda el sentido de la comunicación entre dos o más posturas culturales, sino que precisamente hace que resalte con más importancia una actitud constante de escucha atenta y activa. Que la otra palabra tenga dificultad para ser accesible

representa que el ejercicio del diálogo intercultural tiene un mérito cualitativo que promueve una constante comunicación horizontal.

El Diálogo como puente: interculturalidad y zona de contacto

Como se ha insistido, según De Sousa (2009), el carácter experiencial propio de la interculturalidad en América Latina proviene de la práctica ancestral² cotidiana de los pueblos latinoamericanos que consiste en un continuo diálogo, escucha y establecimiento de redes de comunicación entre los distintos territorios. Esta experiencia intercultural puede ser una clave elemental (al usarse con conciencia crítica) para establecer encuentros teóricos entre posturas como el desarrollo humano para situarse en contextos latinoamericanos.

Ante la abrumadora problemática de la traducibilidad en la interculturalidad, Viveiros (2004) propone una estrategia llamada *zona de contacto o método de la equivocación controlada*. Esta estrategia parte del reconocimiento de los límites de la traducción de distintas categorías culturales y lingüísticas para lograr un encuentro dialógico en donde el objetivo final sea el compartir y no el entendimiento; de esta forma el proceso de comunicación no culmina con síntesis y conclusiones acabadas o cerradas, sino que se hace fundamental la necesidad de más encuentros, diálogos y establecimiento de redes de comunicación permanentes para seguir comunicándose constantemente.

En el caso del proceso del desarrollo humano, estas claves de análisis y acción epistemológica, lo invitan (como a los mismos facilitadores) a sumarse a una dinámica de diálogo permanente con sus contextos para descubrir, de forma creativa, formas de lograr sus objetivos de forma situada; en lugar de intervenir abruptamente en los procesos comunitarios locales imponiendo los postulados rogerianos desde, por ejemplo, la jerarquía académica. Así, la “nueva actitud epistemológica” (De Sousa, 2009) sería la de un diálogo horizontal, permanente y creativo entre el desarrollo humano y el contexto local (biopsicosocial) para delinear las acciones concretas a realizar en favor de la dignidad humana.

Conclusiones

² Mejía (2014) explica cómo ha sido una característica identitaria en la mayoría de los pueblos originarios de América Latina y el Caribe la constante comunicación intercultural con fines económicos, políticos e incluso militares.

La lugarización del desarrollo humano y la propuesta latinoamericana

En las ciencias geográficas la palabra lugar encierra una concepción muy especial. No sólo es un sitio, barrio, pueblo o comarca. Es, además, su paisaje propio que le da singularidad. Es una síntesis de sus componentes físicos y humanos. Es el resultado de su historia en ese marco natural específico. El lugar es una síntesis geohistórica concreta (González, 2009, p. 4). Entonces, la *lugarización*, hace referencia al territorio como un ente dinámico en donde toda otra noción cobra una identidad propia, no sólo particular sino local. La noción de lo particular conlleva una generalización de entes "particulares" pero la *lugarización*, o lo local, remite a lo propio del territorio.

Por su parte, la contextualización, entonces, es el proceso de situar algo (un conocimiento, una teoría, una práctica) dentro de un marco de referencia más amplio para darle sentido, relevancia y comprensión. Implica considerar y adaptarse a las circunstancias circundantes. Y de forma singular, la lugarización es un tipo específico de contextualización que se enfoca en el espacio físico o geográfico concreto ("el lugar") y en las prácticas sociales e identidades muy locales que en él se desarrollan. Es la contextualización llevada a su escala más inmediata y tangible.

En resumen, toda lugarización es una forma de contextualización, pero no toda contextualización es lugarización. Se contextualiza cuando se explica un fenómeno considerando su época, su cultura y su sociedad. Se lugariza cuando se lleva ese fenómeno ya contextualizado a un territorio específico y lo adaptas a sus particularidades geográficas y comunitarias únicas. La contextualización proporciona el "por qué" y el "cuándo" general, mientras que la lugarización se concentra en el "dónde" exacto y en el "cómo" se vive en ese lugar particular.

Este diálogo entre el desarrollo humano y el *lugar* territorial en donde se pretende lugarizar se enfrenta a cuestionamientos concretos cuando se trata de la realidad específica de los pueblos de América Latina, especialmente de aquellas comunidades más marginales. Aquí comienza la interculturalidad del diálogo entre desarrollo humano y el pensamiento latinoamericano al resaltar la pertinencia del análisis crítico-coyuntural en la promoción de tal o cual perspectiva teórica en un contexto concreto. Para la educación popular freiriana en específico, es esencial realizar análisis coyunturales que hagan conciencia de la situación socioeconómica, política o cultural de la población.

¿Cómo ejercer el desarrollo humano en contextos latinoamericanos? ¿Cómo promover el desarrollo humano en contextos rurales azotados por la crisis ambiental, la violencia estructural, el empobrecimiento o las divisiones de clases sociales? ¿Cómo promover el desarrollo humano no sólo en una determinada esfera social a sabiendas que, de lo contrario, podría convertirse en un recurso al que solo algunos tienen acceso?

De darse el caso de la promoción de un desarrollo humano desencarnado, descontextualizado, no solo se niega la participación de la población del llamado “tercer mundo” sino también la de los propios compatriotas del llamado “primer mundo” que no representan el criterio universal de lo humano; es decir, ¿Cómo promover el desarrollo humano con las comunidades latinas migrantes en Estados Unidos en un contexto de persecución? ¿Cómo promover el desarrollo humano en contextos de racismo o xenofobia aún en clases sociales altas?

La pista de la *lugarización* permite entonces entablar estrategias horizontales de comunicación para así ir dilucidando un rostro local del desarrollo humano en donde se pueda buscar la actualización permanente de la persona en contextos de pueblos originarios, el empleo de estrategias del ECP con comunidades de migrantes e incluso el fomento de la empatía interpersonal para consolidar proyectos sociales asistenciales para los más desfavorecidos.

La Educación popular y la Psicología de la liberación como experiencias de lugarización

Teniendo en cuenta los objetivos principales del desarrollo humano rogeriano así como el método de la zona de contacto de la interculturalidad latinoamericana es posible reconocer las coincidencias teóricas entre la llamada educación popular o la psicología de la liberación y la psicología humanista rogeriana cuando esta se sitúa y asume las causas locales como medios para la actualización personal.

La educación popular, que surge de una perspectiva de educación crítica profundamente localizada en la realidad de las comunidades rurales brasileñas de los 60's, tiene en sus horizontes la dignificación humana, personal y colectiva, a través de la educación con metodologías participativas y horizontales. Esta dignificación humana puede dialogar con la actualización de la persona (en términos rogerianos) cuando ambas perspectivas persiguen fines éticos similares.

La educación popular dialoga con su contexto al rechazar el modelo bancario de educación (donde el educador "deposita" conocimiento en estudiantes pasivos) y opta por un proceso dialéctico de co-creación. Parte de la realidad inmediata de la comunidad, utilizando su lenguaje, sus problemas concretos (como la falta de agua potable o la tenencia de la tierra) y su cultura como "textos primarios" para el aprendizaje. A través del diálogo crítico y el círculo de reflexión, el educador y los participantes decodifican juntos las causas estructurales de sus problemas, transformando la experiencia vivida en conocimiento crítico. Así, la metodología no impone un currículo ajeno, sino que se construye desde y para ese contexto específico, convirtiendo la educación en una herramienta de concienciación y acción transformadora para cambiar esa misma realidad que la originó.

Por su parte, en El Salvador, tras la guerra civil (en la década de los 80's), equipos influenciados por la psicología de la liberación de Martín-Baró trabajaron con comunidades traumatizadas por la violencia. En lugar de imponer terapias individuales occidentales, facilitaron círculos de narración y memoria histórica. Partieron de la realidad específica de los sobrevivientes: su dolor, su cultura y su lucha. Metodológicamente, usaron el diálogo horizontal (influencia rogeriana) no para la introspección, sino para la recuperación colectiva de la verdad. Juntos, transformaron el trauma privado en una narrativa pública de resistencia, sanando al colectivo al desentrañar las causas políticas de su sufrimiento y convertir su dolor en un motor para la acción y la demanda de justicia, demostrando así que la psicología debe ser reinventada desde el contexto que busca sanar.

Aquí no se asume que la educación popular o la psicología de la liberación sean ramas directas del desarrollo humano rogeriano que llega desde fuera para adentrarse en los contextos latinoamericanos, sino que la dignificación humana representa justamente una *zona de contacto* en donde las categorías de cada perspectiva (sin necesidad de traducirse y perder así parte de su esencia original) se encuentran en una actitud de permanente escucha para lograr avanzar y concretar así procesos de desarrollo humano popular o social (Almada, 2015).

Un desarrollo humano social / situado / lugarizado

Paulo Freire escribe:

“Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la educación

bancaria pretende mantenerlos, y percibiendo pueden comprometerse en la lucha por su liberación. Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos” (1970/2023).

Desde la perspectiva de la emancipación comunitaria (Palumbo, 2020), se puede plantear que el desarrollo humano social se manifiesta en la dignificación humana (Valls, 2015) mediante la actualización personal (Rogers, 1961), así como en una cultura de justicia social y libertad sustentada en la autogestión del conocimiento colectivo y horizontal. Almada (2015) identifica 4 elementos esenciales que surgen de la zona de contacto de estas dos perspectivas: 1) ambas contemplan un proceso integral vivido por la totalidad de la persona; 2) la relación como esencia del proceso de crecimiento; 3) procesos de toma de conciencia y autoconstitución en sujeto (convertirse en persona) y 4) la experiencia y la práctica como criterios de verdad.

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”, 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 (Almada, 2015, p. 106-107).

En ambos teóricos el proceso de desarrollo humano, énfasis social en uno y énfasis personal en otro, es en esencia el proceso de constituirse en sujeto de su propia historia. Entonces, procesos concretos de desarrollo humano social, que podría implementarse desde instituciones como universidades o desde colectivos de militancia social, tendrían que considerar cuestiones como el proceso personal de convertirse en sujeto de su propia historia con la conciencia de la situación coyuntural en la que viven a través de un constante proceso de diálogo horizontal que permita alcanzar los objetivos de tal programa desde sus condiciones materiales.

Las instituciones, organizaciones y colectivos militantes y de investigación están interpelados por la realidad local en donde se encuentran interviniendo desde su labor científica. Sin perder de vista la compleja red de comunicación globalizante, estas comunidades académicas, gubernamentales o sociales, están encaradas por las condiciones

materiales de su contexto local. De esta forma es crucial seguir profundizando en dinámicas y estrategias dialógicas horizontales para que prácticas teóricas como el desarrollo humano representen un aporte genuino para la dignificación de la sociedad en donde se encuentran.

Dinámicas y estrategias que, movilizadas por *nuevas actitudes epistemológicas*, permitan una constante escucha de la dinámica social coyuntural. De diálogo con otras áreas del conocimiento (académico y no académico) para que se entreteja un mejor entendimiento de la realidad social. Horizontal para minimizar la jerarquización social y académica que sigue acallando a las voces de quienes, de hecho, son sujetos activos de su propia historia.

A priori se puede intuir la potencialidad de un *desarrollo humano social*, pero este no dejará de ser un mero constructo conceptual totalmente ajeno a la vida real de la sociedad hasta que surja precisamente del diálogo crítico y coyuntural, del reconocimiento del propio *lucus de enunciación* y de un proceso amplio de lugarización.

Referencias

- Almada Mireles, M. (2015). *Entre Paulo Freire y Carl Rogers, un camino al desarrollo humano social*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970/2023). *Pedagogía del Oprimido*. (3ra. ed.). SIGLO XXI Editores
- González Cruz, F. (2009). *Desarrollo Humano Sustentable Local*. POLIS Revista Latinoamericana. Recuperado el 9 de junio de 2025, de <http://journals.openedition.org/polis/2598>
- González Gómez, E. (2020). *Encuentro, Re-Ligación y Diálogo. Reflexiones hacia un diálogo inter-re-ligioso*. Samsara Editorial.
- Marañón, M. (2014). *Desarrollo Humano y El Enfoque Centrado en la Persona*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 18 de junio de 2025, de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n2/e2.html>
- Martín-Baró, I. (2006). *Hacia una Psicología de la Liberación*. Psicología sin Fronteras Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, Vol. 1, No 2, pp. 7-14 ISSN 1851-3441 Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Palumbo, M. (2020). *Educación Popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Rogers, C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Paidós.
- Viveiros, E. (2004). La Antropología Perspectivista y el Método de la Equivocación Controlada. *Avá. Revista de Antropología*. Recuperado el 13 de junio de 2025, de https://www.academia.edu/43170405/VIVEIROS_DE_CASTRO_E_2004_Antropologia_perspectivista_y_el_mtodo_de_equivocacion_controlada_Traducci_n

Recibido: 12 de agosto de 2025

Aceptado: 14 de septiembre de 2025

Publicado: 01 de diciembre de 2025