

EDUCABILIDAD Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Jorge Capella Riera

El III Congreso Nacional de Problemas de Aprendizaje, que se llevó a cabo en el mes de Octubre de 1992 con el auspicio, entre otros, de la Asociación de Voluntarios para el Servicio Internacional de Italia, me dió la oportunidad de ensayar algunas ideas en torno a una *aproximación epistemológica a la educabilidad* en relación al tema central del evento.

En el presente artículo voy a intentar responder al pedido de algunos colegas de desarrollar esas ideas a fin de contribuir al estudio de un problema que, por su magnitud y proyección, está causando preocupación entre educadores y psicólogos. Y al hacerlo parto de la idea de que los problemas, no importa de qué índole sean, no pueden resolverse aisladamente. Su interconexión e interdependencia respecto a otros problemas reclaman una visión de conjunto y una gran apertura a la *contrastación teórica*¹.

-
1. Así lo he venido sosteniendo en los últimos certámenes en los que he intervenido: Seminario "La Escuela que el Perú necesita" organizado por Foro Educativo en Marzo del presente año; V Convenio Nacional del Consorcio de Colegios Católicos (Agosto, 1992); Encuentro "Retos y Exigencias del Formador del Profesional de la Educación en América Latina" (Agosto, 1992); Seminario Taller "Universidad y Desarrollo Académico de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (Agosto, 1992); II Simposio

Comenzaré precisando los términos clave del tema, luego analizaré los condicionantes de la educabilidad y su correspondencia con los problemas de aprendizaje y concluiré señalando la forma en que la educación personalista puede ser una alternativa viable y eficaz para hacer frente a los problemas de aprendizaje.

1. PRECISIONES CONCEPTUALES

La *educabilidad* del ser humano no puede entenderse si no es en relación a la *educandidad* y a la *educatividad*. No trato, en modo alguno, de revivir disquisiciones conceptuales de antaño, sino de precisar el sentido y carácter complementario de cada uno de estos términos.

Se entiende por *educandidad* a la prerrogativa y exigencia humanas según las cuales el hombre *tiene* que educarse. El hombre es hacerse hombre; es educación (Fullat, 1979).

A la *educatividad*, en cambio, se la concibe como la posibilidad de que las personas adultas ayuden a los seres humanos en desarrollo a realizarse y a socializarse, o sea, a educarse. (Fermoso, 1981).

Y a la *educabilidad* se la considera como la cualidad específicamente humana o el conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora las estructuras cognitivas, afectivas y actitudinales con las que se va personalizando y socializando. (Fermoso, 1981).

La educabilidad es, por lo tanto, la condición primordial del proceso educativo puesto que la plasticidad y la ductibilidad hacen relación a la *adaptabilidad*, *asimilación* y *acomodación* piagetianas en virtud de las cuales se operan los procesos de personalización y socialización, base de toda educación. (Piaget, 1977).

Internacional de Educación "Proyecto Educativo Pastoral y Valores en la Nueva Educación" (Setiembre, 1992); y I Convención Curricular de Estudiantes de las Facultades de Ciencias Contables y Financieras de las Universidades del Norte del Perú (Setiembre, 1992).

Hechas estas imprescindibles precisiones paso a estudiar cómo estos términos no son sólo conceptos sino también factores que intervienen en la generación y desarrollo del comportamiento de las personas, cómo éstos a su vez son resultado de la intervención de múltiples variables y cómo la educación puede operar en beneficio de los interesados.

2. CONDICIONANTES DE LA EDUCABILIDAD

El hombre es educable en virtud del *principio de convergencia*, que auna lo hereditario, lo ambiental y la propia evolución histórica; pero, ¿cómo es que esto se produce?

La biología humana con sus rasgos superiores, pero también con su inacabamiento, es el soporte primero del proceso educador, pero nada más. La neurofisiología del recién nacido permite la educación; si se prefiere, la postura... lo indiscutible es que o hay educación, y entonces contamos con hombre, o no hay educación, y en tal hipótesis nos quedamos sin él por muy rebosante que sea la biología (Fullat, 1979).

La especificidad humana no se hereda biológicamente; es preciso que cada individuo reconquiste la herencia cultural. El proceso educativo, nos dice Fullat (1979) es posible únicamente desde el cuerpo; es aquí donde se traduce en bioquímica el intrínquis socio-cultural. Alguien queda socializado, culturizado o educado cuando ha internalizado la complicada madeja de las instituciones sociales y de los modelos culturales vigentes en el lugar y tiempo donde ha hecho aparición. La susodicha internalización se lleva a cabo, o se traduce, mediante mecanismos cerebrales.

Y obviamente, las diversas modalidades que adopta la interacción entre la herencia y el medio dan lugar a una infinita variedad de individuos, entre los cuales existen importantes diferencias en lo que respecta al físico, las emociones, el comportamiento social y, por su puesto, el aprendizaje (Smith, 1971)².

2. Aún si fuera posible controlar la transmisión genética en medida suficiente como para que todos los miembros de la sociedad recibieran la misma combinación de genes, subsistirían

Veamos ahora la relación directa de lo expuesto con los problemas de aprendizaje. La naturaleza específica del hombre consiste en tener que educarse; y tal educación está sometida a resistencias insalvables. Lo *natural*, lo biológico se circunscribe a señalar-nos aquello que *no puede hacerse*. Lo que puede hacerse, por el contrario, es de una amplitud extraordinaria, solamente el interrogante acerca de los fines educacionales, le quitará absurdidad y dramatismo a la ambivalencia “natural” de la educación. (Fullat, 1979).

Lo que “*no puede hacerse*” proviene de la dotación genética que genera desviaciones o deficiencias en alguna de las áreas funcionales referidas a la recepción, procesamiento y respuesta que se expresan en limitantes de los mecanismos de aprendizaje habituales; y es a esto a lo que comúnmente se llama *problemas de aprendizaje*.

Y lo que “*puede hacerse*” está también limitado por *problemas* que se producen *en el aprendizaje*, en situaciones inadecuadas o insuficientes que a veces llegan a ser altamente condicionantes.

En ambos casos, en los problemas de aprendizaje y en los problemas en el aprendizaje, hay una variable que es indispensable tener en cuenta en un país como el nuestro pues de su control dependerá, en gran medida, la eficacia del trabajo educativo. Me refiero a la repercusión de la pobreza sobre la *educabilidad*.

La pobreza, como fenómeno social, es algo más que un estado de depresión económica y una forma de injusticia social. Es un poderoso factor que influye sobre la conducta de los individuos, estableciendo un patrón modal de vida entre la gente que se encuentra sometida a ella.

Numerosas investigaciones efectuadas en países desarrollados y subdesarrollados, han puesto de manifiesto las consecuencias

grandes diferencias individuales resultantes de las considerables variaciones del medio que son típicas de la sociedad contemporánea (Smith, 1971).

negativas que ciertos factores depresores, característicos de la pobreza, ejercen sobre el funcionamiento intelectual de los niños, entorpeciendo su normal desarrollo (Alarcón, 1986)³.

Biológicamente los individuos pobres, por lo general, acusan bajo rendimiento físico e intelectual, exhiben altas tasas de natalidad, desnutrición infantil y mortalidad; asimismo, tienen menores expectativas de vida.

La relación entre desnutrición severa y desarrollo intelectual es muy estrecha. Las investigaciones muestran que el retardo intelectual profundo entre niños con marasmo nutricional ha sido validado consistentemente (Pollitt, 1974).

Hay clara evidencia de que la desnutrición calórico-proteínica, en su forma severa, ocasiona injuria al cerebro humano, siendo las primeras víctimas de sus estragos los infantes y las madres embarazadas. (Alarcón, 1980). El daño ocasionado al cerebro genera a su vez, severo deterioro en las diversas funciones mentales. En efecto, las investigaciones revelan consistentemente la existencia de retardo mental en niños que sufren de marasmo nutricional severo y crónico. El marasmo y el kwashiokor son los síndromes más severos de la desnutrición calórico-proteínica (Alarcón, 1986).

Bajo estas circunstancias el rendimiento escolar de los niños pobres es deficiente comparado con el de los niños de otros estratos sociales. Se muestra poco motivado para el estudio, sin ambiciones, fatigado, desatento y distraído, sin hábitos de limpieza y desordenado, poco puntual, indisciplinado y peleador.

-
3. Tras las continuas frustraciones, fracasos y limitaciones del ambiente, el hombre aprende, dentro de la cultura de la pobreza, a no desesperar por su situación, a limitar sus aspiraciones, a no esperar mucho, a considerar que su situación es inescapable, que el mundo no cambiará, que la vida es dura y que los pobres continuarán siendo pobres, aprenda a resignarse y no a desesperar. Este aprendizaje a ser pobre, ayuda al individuo a sobrellevar la pobreza, a no enfermar por su situación, pero de ninguna manera contribuye a liberarlo por su estado éticamente degradante (Alarcón, 1986).

Pero no sólo su capacidad para el aprendizaje es afectada, también lo son otras áreas de su comportamiento total en proceso de formación.

La privación total o parcial de los bienes necesarios (vivienda, vestido, salud) genera experiencias traumáticas en los niños y jóvenes que se refuerzan psicológicamente porque se da simultáneamente con excesos y refinamiento de consumo por parte de otros medios sociales de altos ingresos y porque éstos se exhiben u ostentan directamente y a través de los medios de comunicación social.

Por otra parte, las relaciones asimétricas entre los padres y entre padres e hijos, nos dice Rodríguez Rabanal (1985), hacen que los procesos de individualización, de separación, de autonomía, sean muy deficitarios, muy precarios, a lo que se añade las situaciones de dependencia literal, que impide el desarrollo de personalidades más autónomas, menos violentas, menos agresivas, menos destructivas.

Pero lo que tal vez afecta más a las poblaciones deprimidas, especialmente a aquéllas procedentes del medio rural campesino, añade Rodríguez Rabanal (1985), es la constitución de *formaciones psíquicas intermedias* entre las vigentes en la sociedad de origen y las que rigen las relaciones en la sociedad moderna. El contraste entre estas dos concepciones influye en la manera cómo el mundo exterior es internalizado y, más aún, en la manera de actuar sobre la realidad para modificarla. La herencia tradicional sufre un choque al enfrentarse a las exigencias del mundo moderno, de la ciudad moderna, la cual supone procesos cognitivos, estructuras socio familiares, labor productiva y sistemas de representaciones psíquicas que contrastan con lo anterior. Ello exige un *forzado* reaprendizaje-readaptación de la realidad y de las leyes y principios que permiten actuar sobre ella⁴.

4. En el artículo "La Educación para la Paz en la formulación de Políticas Educativas" de mi obra *Una Década en la Educación Peruana. 1980-1990. Reflexiones y Propuestas* sintetizo los correlatos psicológicos de la desnutrición y los efectos de la pobreza sobre el aprendizaje.

Ante esta realidad escalofriante, que es el contexto o campo en que se ubica nuestro tema, tenemos que poner el énfasis en la *educandidad* de estos sujetos limitados, con problemas de y en el aprendizaje, pues debemos tener presente que todo ser humano es un ser inacabado que tiene que completarse y hacerse autónomo, a lo cual no se llega sin esfuerzo pues como bien señala Chateau “ser no es aceptar lo que se es, es crearse otro que no se es”.

Y es precisamente en este esfuerzo, en el empeño en hacer el mejor uso posible de las propias capacidades, que radica el mérito de la persona humana en su proceso de acabamiento, de totalización, pese a todas las limitaciones que pueda tener. Y aquí es donde debe intervenir lo que hemos denominado *educatividad*, vale decir, el esfuerzo ya no del propio sujeto sino de los adultos, y de modo muy especial de los educadores y psicólogos, que tenemos la responsabilidad de acompañar a quienes encuentran dificultades en este proceso de totalización, de humanización.

3. LA ALTERNATIVA PERSONALISTA

Frente al desafío que nos plantean la *educabilidad* y la *educatividad* hay diferentes formas de respuesta y yo opto por una *alternativa personalista de corte humanista y científico*⁵, por una educación personalista y comunitaria cuyo espíritu consiste en ayudar a los sujetos de educación para que se realicen como personas; es decir, que alcancen el máximo de iniciativa y de vida espiritual en un compromiso responsable y libre con los hombres de la comunidad social en que se desarrollan. (Pereira, 1984).

En este tipo de educación confluyen la *educandidad*, la *educatividad* y la *educabilidad*.

Para analizar la forma en que la educación personalista permite un buen abordaje del aprendizaje en circunstancias desventajosa, voy a referirme a tres aspectos que me parece se complementan: el principio de libertad, las exigencias más perentorias y el

5. Esta opción la desarrollo ampliamente en mi libro *Educación. Un enfoque integral*, publicado en 1987 por la Editorial Cultura y Desarrollo.

clima pedagógico requerido para lograr la liberación de las propias potencialidades.

3.1. *El principio de Libertad*

El fin de la educación no puede ser adiestrar al sujeto para una función o amoldarlo a cierto conformismo, sino ayudarle a madurar y a armarse (a veces desarmarse) lo mejor posible para el descubrimiento de la *vocación* que es su mismo ser y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre.

La libertad de la persona es, como afirma Mounier (1971), “la libertad de descubrir por sí misma su vocación y adoptar libremente los medios de realizarla”.

La libertad, por lo tanto, es una tarea de conquista, o una tarea de superación de todas las servidumbres que la naturaleza impone. Libertad que no puede ser ofrecida desde fuera, sino que tiene que nacer desde dentro de uno mismo. Lo importante es que la persona sepa lo que debe hacer con su libertad y asegurarle un condicionamiento favorable para que pueda dar la respuesta de compromiso a su llamada en los diversos planos de su posible actuación (Pereira, 1984).

Entrando en mayor detalle podemos decir que educar es liberar en la doble acepción de este verbo: hacer patente las potencialidades (virtualidades) subyacentes en uno, e independizar esas potencialidades de los condicionantes negativos que les dificultan la afloración o desarrollo.

En el caso específico de personas con problemas de o en el aprendizaje es indispensable que la educación insista en la estimulación y consolidación de los factores que vienen a constituir su *potencial energético básico*, su *capacidad de aprendizaje*; y al mismo tiempo que emplee las estrategias más adecuadas para neutralizar, o a lo menos mediatizar, las variables hereditarias o ambientales que hacen difíciles esos procesos.

No hay que perder nunca de vista que el hombre se realiza “en” y “por” su creación. El no admitir esto, o descuidarlo, sería

desconocer el poder del hombre, su vital necesidad de desarrollo y progreso. Educar, es pues, liberar al hombre para que recupere su capacidad de iniciativa, su propia educación y progreso. Es en el fondo “enseñar a los hombres el arte de vivir, de amar y de trabajar en una sociedad que ellos están llamados a crear a imagen de su ideal” (Faure, 1972).

3.2 *Requerimientos educativos actuales*

El sentido y proyección de esta manera de entender la libertad me llevan a plantear, una vez más, la necesidad de que, desde todos los niveles y modalidades y con todos los peruanos —sin descontar aquéllos que tienen problemas de aprendizaje y en el aprendizaje—, nos aboquemos a un esfuerzo por integrar en la educación los criterios de interculturalidad, regionalización, productividad, eticidad y participación.

a. Interculturalidad

Es cierto que, en lo que va de nuestra historia, se ha producido un vasto y complejo proceso de *mestizaje racial* y, lo que es mucho más importante, de *aculturación*. Sin embargo en este proceso las culturas andinas y amazónicas han quedado postergadas, y hoy en día la situación no ha variado significativamente.

Es por ello que la educación nacional debe basarse en una *concepción intercultural* cuya esencia radica en el valor positivo del intercambio entre las culturas, pues esto enriquece a la sociedad y a sus miembros. La interculturalidad no consiste pues en algo peculiar que tiene que ver con las poblaciones bilingües o inmigrantes sino que *es una cualidad deseable en todo centro de estudios de una sociedad actual. Es la educación que corresponde promover en toda sociedad multicultural como la nuestra.*

Por lo tanto, es a partir de esta concepción que deben organizarse las experiencias de enseñanza-aprendizaje⁶. De no ser así se

6. En este trabajo hay que tener presente la importancia del *relativismo cultural* y del *etnodesarrollo* para que los programas sean realmente pertinentes a los requerimientos de las poblaciones andinas y amazónicas.

seguirán creando situaciones de conflicto que generan serios problemas en el aprendizaje de los niños que pertenecen a nuestras minorías etnoculturales.

b. Regionalización

La regionalización tiene una fuerte connotación social, económica, política, cultural y ecológica que influyen en la educación.

Desde esta perspectiva considero que debemos tomar la *regionalización educativa* como un proceso de naturaleza política y social que tiene que orientarse hacia una redistribución y atención espaciales de los recursos de todo tipo y de las decisiones para promover un nuevo equilibrio de poder entre los actores sociales⁷.

Siendo así no hay que olvidar que las personas que presentan problemas de aprendizaje son cada vez más y se prevé que su número se incrementará considerablemente en los próximos años como consecuencia de las actuales condiciones de vida; y que estas personas no residen sólo en Lima, donde a pesar de todo reciben un mínimo de atención, sino que radican sobre todo en los lugares más apartados del país. Por lo tanto la descentralización educativa puede favorecer las políticas de recuperación y de acompañamiento.

c. Productividad

La sociedad no puede realizar los cambios económicos y sociales que el Perú necesita sin una educación eficiente que le proporcione la mano de obra calificada, los profesionales y los técnicos para hacer uso de los recursos tecnológicos y del avance científico (Trejos, 1971).

7. Las contribuciones más significativas de esta concepción se refieren a: la eficiencia interna (calidad) y externa (impacto cultural) del sistema educativo; la equidad en cuanto a incorporar efectiva y democráticamente a ese sistema a los grupos tradicionalmente excluidos o marginados; la unidad nacional enmarcándose en el respeto e integración de la realidad regional con los objetivos y metas de la comunidad nacional; el desarrollo, la revalorización y preservación de los valores y de la cultura de la comunidad local y regional.

Como hemos visto, el recurso natural *hombre* tiene la especial característica de poder transformarse a sí mismo para convertirse en *agente de producción*, y esto depende del apropiado empleo de sus capacidades. Es por ello que la educación en general y sobre todo la especial debe contribuir al crecimiento económico al mejorar la *calidad de la fuerza de trabajo*, al dar a los trabajadores calificados las habilidades y los conocimientos requeridos por el moderno sector de la economía y, por lo tanto, al hacer de todos los peruanos personas más productivas.

Y por ello hay que considerar como una de las exigencias que la educación plantea a los especialistas en el tratamiento de personas con problemas de y en el aprendizaje, es el *diseño y desarrollo de estrategias* para que estas personas, al igual que todos los demás peruanos, puedan ser más productivas de acuerdo con sus posibilidades.

d. *Eticidad y Valores*

Es por todos reconocido que la grave crisis en que nos debatimos tiene sus raíces en la pérdida de los valores morales y que el Perú requiere un modo distinto de ser, de sentir, de valorar, de expresarse y crear, es decir de ser profundamente *humano*⁸.

Ante esta demanda se nos plantea la árdua tarea de ayudar a comprender a nuestros niños y jóvenes, especialmente a aquéllos que presentan dificultades en el aprendizaje, que es en la práctica concreta de los valores que se pasa de lo eidético a lo fáctico, a los hechos; será entonces que se realizarán como personas porque buscarán la verdad, serán libres, vivirán la justicia, se solidarizarán con los que más necesitan de ellos, ...se relacionarán amorosamente con Dios desplegando así a plenitud su capacidad de trascendencia.

8. Ver amplia información al respecto en "Violencia y Crisis de Valores en el Perú", investigación interdisciplinaria realizada por un equipo de profesores de la Universidad Católica bajo el auspicio de la Fundación Tinker y publicada por el Fondo Editorial de la PUC en 1988.

e. *Participación*

Hay que tomar y hacer tomar conciencia de que el proceso educativo concierne a la comunidad toda. Ella debe asumir la responsabilidad de la educación pues es la depositaria de la historia, de la herencia cultural y de las aspiraciones que determinan su destino como nación. La sociedad socializa a la persona en comunidad a través de la familia, del Estado, de las comunidades locales, y de las demás agencias educativas.

Si este criterio es válido para la educación en general, cuánto más para aquélla de uno de los sectores de la población que más lo requiere. El país debe comprometerse no a paliar la situación de las personas que tienen problemas en sus aprendizajes, sino a darles la oportunidad de desarrollarse y realizarse plenamente a su ritmo y capacidad.

Esto no debe interpretarse como que pretendo exonerar al Estado de su responsabilidad en el servicio al que está obligado, sobre todo en el caso que estamos tratando, sino que creo que el Estado, del que también somos parte, poco podrá hacer sin el apoyo de la sociedad civil organizada.

3.3 *El Clima Pedagógico*

Finalmente veamos cómo opera la *educación personalista* para hacer progresar a los estudiantes en un sentido personal, liberador de acuerdo a sus condiciones y ritmo de aprendizaje.

Para que un programa educacional sea eficaz no basta con que el maestro preste atención a las diferencias individuales existentes entre los sujetos; también es necesario que conozca los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos. (Smith, 1971).

El educador debe propiciar en sus alumnos un *ambiente pedagógico* especial capaz de modificar, en un sentido positivo, el resultado de la herencia y de la interacción de ésta con el medio vía aprendizaje.

La colaboración activa del alumno en su educación es indispensable pues, se haga lo que se haga, no se educará nunca a un niño o a un joven sin él o a pesar de él. Hay que hacerle desear su educación y hacérsela hacer por él mismo.

Y esto sólo surge en una *atmósfera pedagógica* de confianza, respeto y acogida que facilite un clima de simpatía activa y reflexiva.

- Confianza en las posibilidades del alumno por limitadas que éstas sean.

Esta confianza se traduce en una exigencia fuerte y a la vez comprensiva que haga comprender al alumno que, como dije antes, “ser no es aceptar lo que ya se es, sino crearse otro ser que no se es”.

Esta actitud suscitará una *atmósfera sana de vida* y trabajo en la alegría del esfuerzo voluntario y la disciplina consciente.

- Respeto por el trabajo del alumno por insignificante que pueda parecer.

Ello implica crear un ambiente de búsqueda, investigación y progreso a la altura de las propias capacidades; y estar atento a las necesidades y aspiraciones y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

- Apertura a la innovación.

El educador debe ser consiente de lo que se le pide que sea:

- Un pionero en el espíritu de investigación especializada y aplicada, que renuncia a lo seguro y establecido y acepta buscar, dialogar, correr riesgos...
- Un observador de lo que ocurre en torno suyo para poder comprender y evitar enjuiciar con precipitación.
- Un guía que sabe a dónde va y está siempre dispuesto a repensar las cosas; que orienta y provoca el trabajo favore-

ciendo la ayuda mutua entre los alumnos a favor de los que más lo requieren.

Esta *actitud y estilo pedagógicos* hacen posible la vida, el entusiasmo; la concentración, la actividad mental; el juicio, el espíritu crítico; la distensión y la calma; el deseo de expresarse y la facilidad para hacerlo; la alegría de ser (Faure, 1973).

Concluyo regresando al punto de partida y reafirmandome en que es a través de una seria *aproximación epistemológica* que incluya e integre el *sentido* de la *educandidad*, de la *educatividad* y de la *educabilidad* en el tratamiento de los *problemas de y en el aprendizaje*, que podremos contribuir a que el país resuelva una situación que se torna cada vez más angustiante y desafiante. *Aceptemos el reto generosamente.*

REFERENCIAS

ALARCON, R.

1986 *Psicología, Pobreza y Subdesarrollo*. Lima, INIDE.

FAURE, P.

1974 *Jornadas de Educación Personalizada*. Bogotá. Diciembre.

FAURE, E.

1972 *Aprender a Ser. Hacia una ciudad Educativa*. Madrid, Unesco-Alianza.

FERMOSO, P.

1981 *Teoría de la Educación*. México, Trillas.

FLITNER, W.

1972 *Manual de Pedagogía General*. Barcelona. Herder.

FULLAT, O.

1979 *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC.

- MOUNIER, E.
1971 *El Personalismo*. Buenos Aires, EUDEBA.
- PEREIRA, M. N.
1984 *Educación Personalizada*. México, Trillas.
- PIAGET, J.
1977 *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, Seix Barral.
- POLLITT, E.
1974 *Desnutrición, pobreza e inteligencia*. Lima, Retablo de Papel.
- RODRIGUEZ RABANAL, C.
1985 *Sobre la Dimensión Psicosocial de la Violencia en el Perú*.
En Siete Ensayos sobre la Violencia en el Perú, Lima,
APEP.