

ISSN 2718-7454



FACULTAD
TERESA DE ÁVILA

Departamento de
HUMANIDADES

SERIE
Cuadernos de PSICOLOGÍA y PSICOPEDAGOGÍA

PSICOLOGÍA Y COMUNIÓN.
*Una experiencia desde
Latinoamérica*

Bernadette Paula Luengo Kanacri
Pietro Andrea Cavaleri
María Inés Nin Márquez
Ana Funicelli
Valquiria Goncalves de Oliveira
Lucas Marcelo Rodriguez
José Eduardo Moreno
Sheyla Verónica Salinas Arrázola
Consuelo Huerta
Julio César Firmani

12



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Cómo citar el documento:

Luengo Kanacri, B. P.; Cavaleri, P. A.; Nin Márquez, M. I.; Funicelli, A.; Goncalves de Oliveira, V.; Rodriguez, L. M.; Moreno, J. E.; Salinas Arrázola, S.; Huerta, C.; & Firmani, J. C. (2023). *Psicología y Comunión. Una experiencia desde Latinoamérica. Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía; 12*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.12>

Luengo Kanacri, Bernadette Paula; Cavaleri, Pietro Andrea; Nin Márquez, María Inés; Funicelli, Ana; Goncalves de Oliveira, Valquiria; Rodriguez, Lucas Marcelo; Moreno, José Eduardo; Salinas Arrázola, Sheyla; Huerta, Consuelo; Firmani, Julio César. *Psicología y Comunión. Una experiencia desde Latinoamérica. SERIE Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°12*.

Edición por Departamento Humanidades, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná. Buenos Aires 239

Editor General Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

ISSN 2718-7454

Disponible en: <https://doi.org/10.46553/2718-7454.12>




Los capítulos publicados son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de la Universidad Católica Argentina.





Índice

Autores	5
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo 1. DOS SABERES EN DIÁLOGO	11
Consideraciones introductorias.....	11
Psicología y Comunión.....	12
La experiencia de los límites.....	13
De la relación a la comunión: reciprocidad de comunión	15
La espiritualidad de comunión y la “forma del Don”	17
REFERENCIAS	20
Capítulo 2. UNIDAD Y DIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD.....	22
Comunidad y constitución de la identidad.....	23
La relación interpersonal modula la mente	23
Identidad y calidad de la reciprocidad.....	24
Lenguaje y autoorganización.....	26
Unidad y Diversidad.....	27
Antropología de la Relación	27
Referencias	28
Capítulo 3. EL SUFRIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CARISMA DE LA UNIDAD Y DESDE LA LOGOTERAPIA DE VIKTOR FRANKL	30
Capítulo 4. EL PERDÓN COMO FORTALEZA PARA LA ARMONÍA SOCIAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES	35
Introducción	35
Psicología del perdón interpersonal.....	37
Perdón, prosocialidad y armonía social.....	41
Referencias	41
Capítulo 5. NUEVOS ESCENARIOS PROFESIONALES, COMPETENCIAS PROFESIONALES Y BIENESTAR	44
Resumen	44
Nuevos escenarios laborales, nuevos requerimientos.....	44

Enfoque en el bienestar y calidad de vida.....	45
Psicología de la gratitud y bienestar.....	46
Potenciar individualidades para tender puentes de encuentro.....	48
Referencias	49
Capítulo 6. DESIGUALDAD SOCIAL Y SALUD MENTAL DE LA POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL: EN BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES.....	51
Introducción	51
Desigualdad social y salud mental.....	51
<i>Dimensiones objetivas y subjetivas de la desigualdad</i>	52
<i>Desigualdad y depresión en la población infanto-juvenil</i>	54
La autoeficacia como posible factor protector	55
<i>El rol de la autoeficacia en la gestión de emociones</i>	56
<i>Autoeficacia y población infanto-juvenil</i>	57
Conclusiones.....	57
Referencias	58
Capítulo 7. La PROSOCIALIDAD un camino seguro para generar y optimizar procesos fiables de trabajo socioeducativo e inclusivos.	62
Presentación del tema.....	62
INTRODUCCIÓN	63
DESARROLLO.....	65
CIERRE.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
CHIARA LUBICH (1920-2008)	71

Autores

	<p>Dra. Bernadette Paula Luengo Kanacri</p> <ul style="list-style-type: none">• Académica de la Escuela de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES).• Ha liderado diferentes proyectos de investigación con enfoque longitudinal y aplicado en este campo, colaborando con escuelas y organizaciones sociales durante más de 15 años en Italia, Estados Unidos, Colombia y Argentina.• Actualmente en Chile desarrolló y dirige el Proyecto ProCiviCo para reducir los efectos negativos interpersonales de las desigualdades sociales a través del ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar.• Postdoctorado en el Parenting Among Cultures Project, PAC (National Institute of Health, US)• Doctorado en Psicología, Facultad de Medicina y Psicología, Sapienza Università di Roma, Italia. <p>Contacto: bluengo@uc.cl</p> <p>ORCID: 0000-0001-7228-459X</p>
	<p>Dr. Pietro Andrea Cavaleri</p> <ul style="list-style-type: none">• Psicólogo clínico.• Filósofo. Psicoterapeuta Gestáltico.• Docente en la Escuela de Especialización en Psicoterapia de la Gestalt en Italia. Miembro del network internacional Psicología e comunione. <p>Contacto: p.cavaleri@virgilio.it</p> <p>ORCID: 0000-0002-7619-9656</p>
	<p>Dra. María Inés Nin Márquez</p> <ul style="list-style-type: none">• Doctora en medicina y cirugía• Magister en nutrición y dietética• Terapeuta cognitivo post racionalista. Counselor.• Docente de grado de la carrera de Nutrición y de la Maestría en nutrición de la Universidad Católica del Uruguay.• Doctoranda en Psicología por la Universidad Católica del Uruguay.• Miembro del network internacional Psicología y Comunión <p>Contacto: inesnin25@gmail.com</p> <p>ORCID: 0000-0003-2635-8169</p>

	<p>Ps. Ana Funicelli (Milán-Italia)</p> <ul style="list-style-type: none">• Psicoterapeuta de orientación Psicodinámica.• Consultora para formación y supervisión del tercer sector.• Promotora del proyecto piloto sobre autismo en Hinterland de Milán. <p>Contacto: anna.funicelli@gmail.com .</p>
	<p>Psic. Valquiria Gonçalves de Oliveira.</p> <ul style="list-style-type: none">• Especialista en Logoterapia y análisis existencial.• ADI/TIP terapeuta (Abordaje directo al inconsciente/ Terapia de integración personal).• Estudiante de maestría en la Universidad Abierta de Portugal (en línea) en Relaciones Interculturales. <p>Contacto: astervi@gmail.com</p>
	<p>Dr. Lucas Marcelo Rodriguez</p> <ul style="list-style-type: none">• Licenciado y Doctor en Psicología• Investigador Asistente de la Carrera de investigación científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.• Profesor Protitular de la Facultad “Teresa de Ávila” Pontificia Universidad Católica Argentina – Sede Paraná.• Miembro del equipo de Educación del Carácter del Instituto de Filosofía – Universidad Austral. <p>Contacto: lucasmarcelorodriguez@gmail.com ORCID: 0000-0001-5525-1155</p>
	<p>Dr. José Eduardo Moreno</p> <ul style="list-style-type: none">• Licenciado y Doctor en Psicología.• Profesor Consulto de la Universidad Católica Argentina.• Profesor Emérito de la Universidad del Salvador.• Investigador del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad “Teresa de Ávila”, UCA – sede Paraná.• Hermano de la Orden Franciscana Seglar (OFS). <p>Contacto: jemoreno1@yahoo.com ORCID: 0000-0002-9613-0664</p>



Mgr. Sheyla Verónica Salinas Arrázola

- Licenciatura en Comunicación Social
- Licenciatura en Psicología
- Mgr. en Administración de empresas con mención en Recursos Humanos
- Mgr. en Procesos de información y comunicación.
- Doctora en Ciencias humanas
- Postgrados en Educación superior, en Docencia basada en competencias, en Gestión de Recursos Humanos por competencias, en Atención a la diversidad y educación inclusiva, Investigación en Comunicación, Planificación de la comunicación. en Aplicación de Recursos Tecnológicos para Educación Virtual.
- Docente en pregrado y postgrado
- Miembro de Psicología y Comunión

Contacto: svsalinasarrazola@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7990-5109



Lic. Consuelo Huerta

- Psicóloga clínica de la Universidad Mayor
- Magíster en psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ha trabajado en proyectos de investigación asociados a temáticas de prosocialidad, desigualdad y su impacto en el ciclo vital, con un enfoque en las intervenciones en escuelas y las políticas públicas.
- Actualmente se desempeña como psicóloga en una escuela de la Municipalidad de Santiago.
- Sus intereses de investigación se relacionan con el impacto de la desigualdad en la salud mental de niños, niñas y adolescentes y la evaluación de la eficacia de intervenciones en ámbito escolar.

Contacto: consuelo.huerta@uc.cl

ORCID: 0000-0003-3795-1339



Dr. Julio César Firmani

- Director del Instituto Superior del Profesorado "Manuel Belgrano" de Brinkmann. (Córdoba, Argentina).
- Profesor de Filosofía, Ciencias de la Educación con orientación en Pastoral Juvenil. Profesorado "San Juan Bosco". Rosario. (Santa Fe, Argentina).
- - Licenciado en Educación con Orientación en Gestión Institucional. Universidad Nacional de Quilmes. (Buenos Aires, Argentina).

	<ul style="list-style-type: none">• Especialista de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. (Argentina).• Postgrado en Desarrollo Infantil y Potenciación de la Inteligencia (Método Neuropoint). Universidad Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana. (Cuba).• Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.• Estancia Doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona y en Lipa (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada). Barcelona. (España).• Director de la Consultora Fortis. Córdoba. (Argentina).• Asesor Pedagógico Internacional del Equipo Barcelona. Proyecto Europeo PATH.• Miembro numeral de COMAU (Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios). <p>Contacto: jfirmani@hotmail.com</p> <p>ORCID: 0009-0000-8568-0022</p>
--	---

INTRODUCCIÓN

Dra. Bernadette Paula Luengo Kanacri

Psicología y Comunión nace con la intención de poner en diálogo los conocimientos de la psicología con la espiritualidad de comunión a partir del carisma de Chiara Lubich. Una espiritualidad que es capaz de mostrar que la "relación de comunión" entre los seres humanos es posible. Se entiende por comunión un modo de relacionarse basado en el reconocimiento mutuo, en la donación recíproca y gratuita de sí, en la entrega y la incondicional aceptación del otro.

El camino cultural de Psicología y Comunión tiene como objetivo, en primer lugar, promover y sostener este diálogo, especialmente a través de los paradigmas antropológicos y relacionales que expresa. Este espíritu quiere ser también el método a través del cual Psicología y Comunión pretende acercar expertos de perfiles profesionales (psicólogos, psicoterapeutas, psiquiatras, neuropsiquiatras infantiles, neurólogos, etc.) con "modelos de pensamiento" distintos pero interesados en una misma visión integral del hombre y de la familia humana.

Uno de los pilares de Psicología y comunión es la creencia de que no existe promoción de la salud mental ni curación posible sin la comunión. Esta disciplina nació a partir de la concesión del título de Honoris Causa a Chiara Lubich en psicología por la Universidad de Malta el 26 de febrero de 1999. Este reconocimiento se concedió por haber sustentado "una visión integral de la persona humana en el campo de la psicología" y por haber ofrecido "una clave hermenéutica original del sujeto humano, habiendo fundado un modelo de vida espiritual caracterizado, por un lado, por el equilibrio entre el respeto a la individualidad de la persona y la reciprocidad de las relaciones interpersonales y, por otro lado, desde la valoración positiva del dolor y de lo negativo en la historia personal y colectiva".

Frente a una humanidad marcada por el dolor, abandonada, sola, rechazada, la espiritualidad de la unidad proporciona la clave para la promoción del sentido ya que la comunión es lo que hace posible la transformación del dolor en amor.

Los estudiosos, de diferentes escuelas, subrayan cómo la experiencia intersubjetiva es constitutiva del individuo y las interacciones que favorecen el reconocimiento mutuo son las que permiten un desarrollo funcional de la personalidad. Aquellas situaciones de sufrimiento o de desarrollo psíquico bloqueado pueden dar lugar a nuevas experiencias de reparación y esperanza si se activan espacios de auténtico intercambio.

Para Chiara Lubich, el individuo siempre tiene la posibilidad de ampliar el espectro de sus relaciones interpersonales, integrándose con los demás, hasta el punto de trascenderse a sí mismo. El otro, lejos de ser sólo un medio, es un fin en sí mismo. En la espiritualidad de comunión la individualidad alcanza su plenitud si está totalmente abierta al otro. Nos referimos a una comunión, donde individuación y pertenencia no se contraponen, sino que se integran plenamente; donde cada uno expresa su identidad no negando al otro, sino abriéndose a su encuentro; donde la pertenencia no mortifica la diversidad, sino que la reconoce y la acoge en su multiforme despliegue. En esta dinámica relacional, el yo se vuelve hacia sí mismo, encontrándose enriquecido por el aporte del otro. Su desarrollo psíquico individual está conectado con el de los demás, experimentando una mayor individualización de cada uno.

La espiritualidad de comunión concibe a un hombre que perfila su identidad y la hace significativa en la medida en que se dona al otro y se compromete con él en un movimiento de "reconocimiento" recíproco. La reciprocidad de la que se habla no se basa en el intercambio de dar y recibir, ni siquiera es la reciprocidad de la amistad, que no sabe abrirse al "no amigo" sino que es libre, es decir, no espera restitución ni recompensa, es "incondicional". Es una reciprocidad que acepta la fragilidad de la relación y la debilidad de sus protagonistas, transformando estos límites en nuevas experiencias de entrega.

La sintonía que se vislumbra entre los estudios psicológicos actuales y los supuestos y las prácticas del Movimiento de los Focolares, permiten entrever un campo de investigación fructífero para brindar mayores aportes para el bienestar de las personas.

El presente número de la Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía fue gestándose en el trabajo y encuentros realizados por los integrantes de un grupo de psicología y comunión que fue reuniéndose de forma virtual durante la Pandemia por Covid 19, con participantes de varios países de Latinoamérica. Las temáticas son diversas, pero tiene como eje la psicología y comunión en distintos países de Latinoamérica y el mundo.

Para conocer más:

- C. Lubich, *Lezione per la laurea Honoris Causa in "Lettere" (Psicologia)*. Malta 26 febbraio 1999, in "Nuova Umanità" XXI (1999/2) 122, 177-189.
- S. Magari, *Psicologia e Comunione. Presentazione introduttiva*, in "Nuova Umanità" XXXI (2009/3) 183, 377-378.
- S. Magari, P.A. Cavaleri, *Il senso di sé, l'incontro con l'altro e l'accettazione del limite*, in "Nuova Umanità" XXXI (2009/3) 183, 379-394.
- S. Magari, P.A. Cavaleri, *La relazione di comunione e il dono*, in "Nuova Umanità" XXXV (2013/3) 207, 315-331.

Capítulo 1. DOS SABERES EN DIÁLOGO

Ps. Pietro Andrea Cavaleri

Consideraciones introductorias

Nacida en el contexto de la cultura positivista, la psicología ha sido influenciada por esta, amplia y significativamente. Esto, sin embargo, no le impidió de entrar en contacto con los movimientos de pensamiento más importantes que caracterizaron el siglo pasado y principios del actual, tomando de ellos nuevos paradigmas epistemológicos, capaces de revitalizar la investigación tanto en el campo teórico como programático. Pensemos a este respecto, sólo por dar algunos ejemplos parciales, en la fuerte conexión que une la fenomenología con la psicología Gestalt, el existencialismo con la psicología humanista, la física subatómica con el debate sobre el observador neutral, la cibernética o la biología de sistemas, aproximaciones autopoieticas con el enfoque sistémico y sus desarrollos, la neurociencia y el estudio de la realidad fenoménica en el trauma relacional en el ámbito clínico.

Esta comparación continua y vital con otras disciplinas y otros campos del conocimiento se refería también al ámbito específico de la religión y la vida de fe. Casi todos los principales exponentes de la psicología han abordado los temas de la experiencia religiosa, independientemente de las diferentes corrientes o escuelas a las que pertenezcan. La experiencia religiosa, de hecho, ha sido analizada desde el punto de vista de las conductas que produce, las dinámicas intrapsíquicas que subyacen y los procesos de desarrollo que promueve. Sin embargo, hojeando la abundante literatura producida a este respecto a lo largo de los años, uno tiene la clara impresión de que la psicología "irrumpe" en la experiencia religiosa con sus "arquitecturas", unas veces "deformándola", otras veces "violándola", y otras más "tergiversándola"; en todo caso colocándonos fuera de él, observándolo "desde fuera" a través del peso engorroso y excesivo de sus preclusiones culturales e ideológicas.

Por tanto, sentimos la necesidad de una psicología que "se apoye en una visión del hombre abierta al misterio" (Forte, 1999). Es decir, una psicología que sea "acogedora de la trascendencia", que no se limita a "observar", "evaluar", "estudiar" la vida del creyente como "problema", como "objeto" de conocimiento concluido, sino que es capaz de "exponerse" a un diálogo auténtico. Con el surgimiento de esta psicología "diálogo", como veremos más adelante, aparece evidente en algunas reflexiones originales de Chiara Lubich (Cavaleri, 2000) y en un

proyecto cultural específico inspirado en ella, al que le fue dado el nombre de Psicología y Comunión.

Quienes se ocupan de la psicología, y al mismo tiempo se miden con un camino personal de fe, encuentran en las reflexiones de Chiara Lubich la posibilidad de un diálogo renovado entre la psicología y el pensamiento creyente, una propuesta original de la relación identificación-pertenencia (yo -otro, individuo-sociedad, multiplicidad-unidad), el descubrimiento inesperado de la "reciprocidad comunitaria" como una dimensión más de la relacionalidad, el descubrimiento de una nueva luz sobre el significado del dolor y los límites inherentes a la condición humana. Las de Chiara Lubich son intuiciones de rica intensidad, que estimulan al psicólogo a una comparación estrecha con sus propias categorías de pensamiento y lo obligan a un "éxodo" con resultados impredecibles. Pero ¿en qué contexto surgieron las intuiciones de Lubich y en qué consiste el proyecto cultural que dieron origen?

Psicología y Comunión

El 26 de febrero de 1999, la Universidad de Malta confirió el título de Honoris Causa. en Psicología a Chiara Lubich, fundadora del Movimiento de los Focolares e inspiradora de la espiritualidad de comunión. La motivación reconoció el mérito de haber dado origen a un modelo de vida espiritual caracterizado no sólo por el equilibrio entre el respeto a la individualidad de la persona y la reciprocidad de las relaciones interpersonales, sino también por la valoración positiva del dolor y de lo negativo. tanto en la historia personal como colectiva.

En aquella ocasión Chiara Lubich (Lubich, 1999), hablando con su lectio, supo subrayar con extrema claridad las evidentes implicaciones psicológicas contenidas en la espiritualidad de comunión. En primer lugar, identifica la "ley psicológica" por excelencia en amar al otro, en trascenderse por amor al otro, para "hacerse uno" con él, en una intensa dinámica de reciprocidad. Desde esta perspectiva, la experiencia de entregarse, de perderse por la afirmación de los demás, constituye un paso fundamental para el desarrollo integral de la persona y de las relaciones humanas.

Otros son indispensables a mi identidad, constituyen una confirmación psicológica esencial de ella. Pero esta confirmación a nivel psicológico sólo puede tener lugar en la donación incondicional de uno mismo al otro, en una relación mutua de amor ilimitado. Sólo en una dimensión de auténtica comunión con los demás es posible construir una comunidad humana en la que la multiplicidad y la unidad encuentren espacio, es decir, donde la personalidad individual de cada uno y la unidad con los demás puedan realizarse al mismo tiempo.

El proyecto cultural Psicología y Comunión se inspira desde hace más de veinte años en esta lectio de Chiara Lubich en Malta, que describe con valentía cómo es posible crear una "relación de comunión" entre los seres humanos. Pretende, en primer lugar, promover y sostener un diálogo generativo entre el conocimiento de la psicología y el conocimiento que surge de la espiritualidad de comunión, no sólo a través de los paradigmas antropológicos expresados por ella, sino sobre todo de la vida concreta de numerosas comunidades. que lo encarnan.

El espíritu de diálogo quiere ser también el método a través del cual Psicología y Comunión pretende reunir a expertos de diversos perfiles profesionales y de diferentes "escuelas de pensamiento", pero interesados en una común visión integral del ser humano y en la promoción de su desarrollo psicológico y bienestar. Por tanto, no se trata de una nueva "corriente" o de un nuevo "modelo" de psicología, sino de una experiencia de diálogo entre estudiantes, profesionales, investigadores y académicos, que a través de las categorías y herramientas de la psicología pretenden observar la "relación de comunión" ya experimentado por un número considerable de personas.

Las siguientes páginas constituyen un análisis en profundidad de algunos conceptos que hasta ahora sólo han sido mencionados y cuya profundización nos permitirá explicar mejor qué se entiende por "comunión" o "relación de comunión", centrándonos también en algunas conceptualizaciones de un carácter psicológico al que se refiere Chiara Lubich en su lectio de Malta (Cavaleri, 2009; Magari & Cavaleri, 2009).

La experiencia de los límites

Toda espiritualidad, considerada también desde la perspectiva de un estudioso no creyente, en la medida en que "interviene" en la vida de un ser humano, orientándolo o modificando radicalmente sus estilos de vida y sus creencias personales, constituye ciertamente una contribución no despreciable y de indudable valor, no sólo en un aspecto puramente antropológico, sino aún más en un nivel específicamente psicológico.

Partiendo de esta premisa, resulta legítimo plantearnos algunas preguntas. ¿Cómo concibe la espiritualidad de comunión al individuo, su realización personal, su vida relacional? ¿A través de qué paradigmas conceptuales puede contribuir, en el contexto psicológico específico, a sostener a cada uno en la plena realización de sí mismo, sin caer en un narcisismo estéril que ignora al otro, sin negar la pertenencia vital a la comunidad de los seres humanos?

Los relatos tranquilizadores de la cultura moderna, todos centrados en la omnipotencia de la ciencia, en los efectos milagrosos del imparables progreso humano, en la felicidad asegurada por

la economía liberal, se han hecho añicos contra una realidad que descubrimos, cada día más, que es muy complejo y difícil de gestionar. El ser humano, hoy más que en el pasado, está redescubriendo los múltiples límites que pesan sobre él. ¿Hasta qué punto estos límites pueden influir en cada uno de nosotros hacia la plena autorrealización y la pertenencia vital a una comunidad? ¿Qué interpretación se puede dar de ellos?

Chiara Lubich identifica el "límite de la condición humana" como el obstáculo más importante para la autorrealización en comunión con los demás. Se trata de un límite con un fuerte valor psicológico, compuesto de dolor, vacío, tristeza y amargos fracasos. Sin embargo, siguiendo el ejemplo del hombre nuevo, de Jesús crucificado y abandonado, indica la posibilidad de superar este límite, en la asunción del límite. Para Lubich, Jesús crucificado y abandonado es "el antídoto contra la desunión" entre los seres humanos, es la medicina que cura cada dolor, que recompone cada separación, cada conflicto, como medida del "amor verdadero", del don extremo de uno mismo, de la asunción completa e incondicional del límite.

La idea de que la asunción de límites es la puerta de entrada para superarlos, no es del todo ajena a la psicología del siglo pasado (Cavaleri, Buscemi & Cammarata, 2019). Freud señala la adhesión al principio de realidad como el paso clave hacia una adecuada evolución de las relaciones interpersonales y hacia un equilibrio psicológico maduro. La llamada de Freud a la "realidad", a la asunción de toda la humanidad sin falsas ilusiones, a la aceptación desencantada de una vida "limitada", constituye una condición ineludible para alcanzar no sólo la madurez psíquica, sino también la madurez religiosa (Freud, 1970; Ricoeur, 1965).

La creencia de que la asunción de límites representa el elemento constitutivo del equilibrio psíquico está fuertemente presente en Jung. La experiencia del límite vivido y aceptado por amor es considerada por Jung (Jung, 1979) como el "símbolo" por excelencia. De hecho, sostiene que, incluso a nivel psicológico, la aceptación del límite no es una manifestación de aquiescencia pasiva y masoquista, sino al contrario de una gran fuerza y dignidad, capaz de colocar a quienes son aplastados por él "más allá" del límite.

El coraje de exponerse a la derrota y la determinación de aceptar y "cruzar" el límite se perfilan así como actitudes que forman la base de la salud mental del individuo. Por el contrario, el rechazo de la derrota y la incapacidad de aceptar los límites se refieren a una personalidad psicológicamente perturbada. Rank (en Becker, 1982) expresa claramente esta creencia. De hecho, sostiene que el neurótico es aquel que es incapaz de asimilar el revés de la muerte, la herida de la derrota, la frustración del fracaso. De modo que su control obsesivo sobre la realidad y su búsqueda

frenética de seguridad le impiden ser auténticamente creativo y concebir la vida como una incesante "adaptación creativa"(Becker, 1982).

Siguiendo los pasos de Rank, Perls en 1981 afirma que la experiencia del sufrimiento constituye un paso incontenible en todo proceso de crecimiento. Como consecuencia de esto, la actitud mental de "apertura" e incluso de "abandono" hacia el dolor promueve el crecimiento y la rápida superación del propio dolor. Por el contrario, la actitud de "cierre" y "resistencia" hacia el sufrimiento bloquea el crecimiento y alimenta los síntomas neuróticos.

También para Frankl (1990) el revés y el fracaso constituyen situaciones concretas en las que el individuo es "desafiado" por la realidad, empujado a "trascenderse a sí mismo", a ir "más allá". Ante su propio destino, el ser humano siempre tiene algo en su poder. Tiene, sin embargo, la posibilidad de crear, de experimentar con opciones que son nuevas para él, de activar energías y potenciales latentes, de desarrollar nuevos significados.

Bruner (1999) sostiene que los mismos límites biológicos impuestos al hombre por la naturaleza constituyen un poderoso estímulo para la invención, la investigación y el progreso cultural. De hecho, vista desde esta perspectiva, la cultura, puede entenderse como una especie de "prótesis" a través de la cual los seres humanos pueden superar o redefinir los "límites" impuestos por su naturaleza. Por tanto, si la biología representa el "límite", la cultura representa el poder humano de trascender este límite. Por ello, Bruner nos invita a centrar nuestra atención no tanto en los límites biológicos, sino en la inventiva cultural del ser humano que sabe situarse "más allá".

Permaneciendo dentro de un horizonte psicológico unipersonal e intrapsíquico, el límite se manifiesta pues al ser humano a través de su condición y de su historia, a través de cada una de esas experiencias que conllevan para él, el riesgo de frustración, de derrota, de fracaso. No aceptar este límite produce un bloqueo en el desarrollo y el empeoramiento del sufrimiento mental. Pero ¿qué surge si observamos los límites de la condición humana desde una perspectiva relacional? En otras palabras, ¿cómo experimentamos nuestra limitación en nuestra relación con los demás?

De la relación a la comunión: reciprocidad de comunión

Si superando la perspectiva monopersonal, nos situamos en una dimensión psicológica relacional, en la que cada uno de nosotros se experimenta como un sujeto que co-construye relaciones con otros sujetos, entonces el límite emerge inmediatamente como la dificultad para "reconocer" las diferencias de los demás y, "ser reconocidos" por él en las diferencias que llevamos (Cavaleri, 2006).

Los estudiosos de la comunicación humana, los teóricos de las relaciones objetales y del yo, los exponentes del enfoque sistémico, los investigadores que han analizado la matriz intersubjetiva de la mente, nos han enseñado, cada uno con diferentes argumentos, cómo se explica el sufrimiento psíquico de cada ser humano. El ser nace siempre de un vacío angustioso: la falta de "reconocimiento" de la propia identidad, de la propia diversidad específica, por parte de las personas significativas y del contexto relacional que fue el telón de fondo de las distintas etapas de su crecimiento (Benjamin, 2019; Hannet, 2002; Molinari&Cavaleri, 2005).

Quien no ha sido reconocido tendrá más dificultad de reconocer al otro. Asumir el límite inherente a la dificultad enteramente relacional de reconocer al otro y ser reconocido por él significa sostener la identidad del otro y alimentar la propia, equivale a hacer posible la reciprocidad relacional, es decir, a construir la forma "más sana" de interacción humana.

El pensamiento de Chiara Lubich, sin embargo, abre un nuevo horizonte e indica una mayor evolución en el modo de relacionarse entre los humanos, subrayando la existencia de una forma de vida relacional aún más "evolucionada" y compleja: la comunión. Se basa en una forma "ulterior" de vivir la reciprocidad que podríamos definir como reciprocidad de comunión. Las características psicológicas y las implicaciones emocionales-afectivas de la reciprocidad de comunión son significativamente diferentes de las que caracterizan la reciprocidad relacional más genérica.

Esto último, de hecho, se basa en el reconocimiento mutuo de las relaciones, en la interpretación y lectura de la mente del otro, en la empatía, en la aceptación de las diferencias mutuas, pero no implica necesariamente la aceptación incondicional de lo que se "lee" e "interpreta" sobre el otro o la voluntad total de compartir lo que se "reconoce" del otro. La reciprocidad comunitaria, sin embargo, no implica sólo reconocimiento y aceptación mutuos, sino que presupone la hospitalidad "total" del otro, la tensión hacia la plena comunión, la pertenencia mutua, la apertura al compartir total, la disposición radical a darse gratuitamente.

En el horizonte que se abre a través de la relación de comunión, el límite se manifiesta no tanto, como antes, en la falta de "reconocimiento", sino más bien en la falta de "correspondencia". Sobre un fondo implícito, constituido por la disponibilidad mutua y radical para la comunión, emerge la "no correspondencia" del otro con mi apertura, se perfila su negativa a corresponder, se manifiesta su clausura, su "abstracción". La intencionalidad y la acción del otro parecen de repente "no obvias", escapando así a la dinámica implícita de la comunión que deseamos construir juntos. Me siento trágicamente expuesto a un nuevo límite, es decir, a la frustración y a la soledad que derivan de no ser "retribuido" en la misma radicalidad, en mi misma disposición a la apertura de la comunión.

La asunción del límite, en este caso, toma la forma de darme como regalo al otro, transformando mi expectativa decepcionada, mi expectativa no correspondida, la ruptura de un "trasfondo" implícitamente compartido en una actitud de aceptación incondicional, pero que no pudo expresarse. Se trata, en definitiva, de entregarse en la acogida concreta del otro, para que el otro emerja en los tiempos, modalidades y diferencias a través de los cuales se expresa su unicidad, su identidad subjetiva.

Es evidente, además, que esta "incorespondencia" puede surgir inesperadamente de mí. A pesar de mi disposición inicial, la reciprocidad de comunión puede encontrar de pronto en mí mismo, en mi desmotivación, en mi cierre, en mi retraimiento, el bloqueo psicológico que impide la comunión con el otro. También aquí, sin embargo, la asunción del fracaso, que esta vez nace en mí, puede constituir inmediatamente la actitud decisiva para volver a atar ese hilo relacional, tan poderoso como delicado y frágil, que es la comunión.

La capacidad de acoger las múltiples expresiones del "límite" parece ser, en definitiva, el paso clave y determinante para alcanzar la plena autorrealización, tanto en relación con uno mismo como con los demás.

La asunción de límites, que atañe a la relación con uno mismo, produce un crecimiento personal y la capacidad de adaptarse creativamente a la "realidad" de la propia vida. La asunción de límites, que atañe a la relación con los demás, da lugar a relaciones mentalmente sanas, capaces de nutrir y sostener el yo de cada uno de los socios. Finalmente, la asunción del límite, que se manifiesta en la ausencia de "correspondencia", hace posible entonces la reciprocidad comunal y, con ella, la forma más elevada de relación entre los humanos, la comunión, donde finalmente conviven pertenencia e individuación, unidad y multiplicidad; integrándose en toda su plenitud.

En la perspectiva esbozada por Chiara Lubich (2001), para crear una forma de relación tan "evolucionada" es necesario recuperar y recorrer la misma dinámica psicológica de ese hombre nuevo, de ese hombre-comunión, que Cristo mostró en la cruz y que ahora espera ser comprendido plenamente por el conocimiento de la psicología.

Habiendo revelado el hombre-naturaleza, descubierto el hombre-relación, la psicología está llamada ahora a ocuparse del hombre-comunión, que se realiza negándose a sí mismo, haciéndose don gratuito para el otro y haciendo posible así que esa relación de comunión sea posible, donde sólo la familia humana puede encontrar esperanza para su futuro y fuerza para superar esa densa oscuridad que hoy la envuelve y obstaculiza su camino.

La espiritualidad de comunión y la "forma del Don"

Pero ¿de qué comunión estamos hablando? Ciertamente no de una comunión que resulta de un conjunto anárquico de individualidades irreductibles, que de hecho escapan a una experiencia de "pertenencia" real. Ni menos aún de una comunión que no reconoce la dignidad de la individualidad de cada uno y que absorbe el "yo" en el "nosotros", sacrificando la individualidad subjetiva hasta ignorarla por completo.

Más bien queremos referirnos a una comunión "diferente", donde la identificación y la pertenencia no son opuestas sino plenamente integradas; donde cada uno expresa su identidad no negando al otro, sino abriéndose a su encuentro; donde la pertenencia no mortifique la diversidad, sino que la reconozca y la acoja en su despliegue multifacético como un recurso precioso.

En la espiritualidad de comunión mi individualidad alcanza su plenitud y su realización si está totalmente abierta al otro. El otro que conozco nunca es un otro "genérico". En efecto, cada individuo es siempre expresión de una palabra, de una Idea única y original que el Amor tuvo al llamarlo a la vida. (Blaumeiser 1997). En este modelo antropológico "inédito", la identidad única ya no se afirma imponiéndose al otro, negándole la diferencia o reduciéndolo a sí mismo, comiéndose a sus hijos, como en el mito de Cronos, o matando al padre, como en el mito de Edipo, tan querido por Freud.

El hombre nuevo, que está surgiendo y que está haciendo dar a la humanidad un salto evolutivo decisivo, se afirma en la absoluta "donación de sí", es "no ser" para el otro, en una relación con él en la que hace un "regalo" gratuito y se convierte en un término de reciprocidad. En tal relación, las diferencias no surgen para contradecir al otro, para competir con él, sino para cooperar en la misma edificación mutua. Cada diferencia es para el otro y, por eso, continuamente se transforma en un "regalo".

En su lectio de Malta, Chiara Lubich (1999) afirma que, para "ser don personal" para los demás, es necesario "entrar en comunión" con ellos. De hecho, existen varios niveles de compartir y diversas formas de dar. Para existir, todo grupo social humano debe necesariamente compartir motivaciones específicas y los mismos objetivos. Sin embargo, en su opinión, se trata siempre de ámbitos de intercambio muy limitados, que se limitan cada vez a intereses comunes específicos que deben perseguirse.

En cambio, para tener la plenitud del "don personal", del don de sí mismo sin ninguna limitación específica, no se necesita cualquier "motivación extrínseca", sino el "amor que crea comunión" entre los seres humanos. El amor que crea comunión es un amor "universal", es decir, sin condiciones, libre de cálculos y criterios selectivos, abierto a todos. Es un amor cuyos "efectos

psicológicos son extraordinarios", ya que "cada persona, al estar en relación de amor con los demás, se convierte en una persona auténtica" (Lubich, 2001).

En la concepción de Chiara Lubich, la "forma" más elevada de don, y por tanto de reconocimiento, se expresa en Jesús Crucificado y Abandonado. En efecto, en el tormento de la cruz, Él experimenta la soledad, la traición, el rechazo, la separación de la comunidad, la ruptura de la comunión. Pero es en este contexto donde Él manifiesta plenamente su ser "él mismo", es decir, su ser amor incondicional y libre, su ser don de sí mismo hasta dar la vida misma. Él, casi paradójicamente, en la más absoluta ausencia de comunión, haciéndose don total e incondicional de sí mismo, genera comunión.

Chiara Lubich subraya a este respecto: "Es en su aniquilación en el abismo de la individualidad, donde toda relación está muerta, que nos da el don de su propia realidad como persona capaz de encontrarse con Dios y con los demás" (Lubich, 2001). La relación de comunión nace donde cada persona replica en sí misma esta "forma" de don expresada por Jesús en la cruz, en la que es posible reconocer sin ser reconocido, abrirse al encuentro del otro y acogerlo, a pesar de su rechazo y su cierre, construyendo la comunión a partir del abismo de la propia individualidad solitaria.

Podemos comprender mejor, entonces, la afirmación de Chiara Lubich según la cual "para ser don personal es necesario entrar en comunión". El don surge del reconocimiento, pero en su plenitud, en su ser, en su ser "don personal", don de sí, exige comunión. La relación que surge de la comunión, es decir, la relación de comunión, no es la simple relación intersubjetiva conocida por la psicología, que surge de la "empatía" y la "simulación encarnada", ni alguna forma evolucionada de interacción social, que surge de la necesidad de mejorar el intercambio social para aumentar las posibilidades de supervivencia, como teoriza, por ejemplo, la psicología evolutiva.

La relación de comunión, como máxima expresión de la relacionalidad humana, surge de la "forma de don" encarnada por Jesús en la cruz. Es decir, surge del don libre e incondicional de uno mismo, de la voluntad deliberada e intencional de reconocer al otro, mientras él me reniega, de acogerlo, mientras me rechaza, contraviniendo así el imperativo natural de la lucha por la supervivencia y la supervivencia, introduciendo un nuevo vínculo social, una nueva forma de interactuar entre los seres humanos.

En el campo sociológico, Boltanski (1990) (Araújo, 2012), con su concepto de ágape, ya ha intentado de alguna manera analizar esta nueva forma de relación social y captar las complejas implicaciones que de ella se derivan. Sin embargo, en el contexto de la psicología, si se exceptúan algunos autores aislados, como Jung (1979) o Dolto (1978), el modo de reconocerse y darse

expresado por Jesús aún espera ser plenamente enfocado y tomado en consideración por su relevancia y por sus efectos e implicaciones psicológicas.

La psicología ha consolidado desde hace tiempo la existencia de la relación inextricable que une la experiencia del reconocimiento con la definición de la identidad personal. Sin embargo, lo que queda por investigar, tanto a nivel experimental como teórico, es la conexión entre el establecimiento de la identidad personal y la capacidad de entregarse, de entrar en una relación de comunión con los demás, como se describe en estas páginas. Se trata de una conexión que Chiara Lubich considera fundamental para la formación integral de la persona humana a nivel psicológico. Se trata de una conexión que la comparación entre la espiritualidad de comunión y la psicología ciertamente no tardará en iluminar.

REFERENCIAS

B. Forte, *Teologia in dialogo*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 88.

Cfr. P.A. Cavaleri, *Verso una psicologia in dialogo*, in "Nuova Umanità" XXII (2000/3-4) 129/130, pp. 409-445.

C. Lubich, *Lezione per la laurea Honoris Causa in "Lettere" (Psicologia)*. Malta 26 febbraio 1999, in "Nuova Umanità" XXI (1999/2) 122, pp. 177-189.

Su questi argomenti cfr. S. Magari, P.A. Cavaleri, *Il senso di sé, l'incontro con l'altro e l'accettazione del limite*, in "Nuova Umanità" XXXI (2009/3) 183, pp. 379-394; S. Magari, P.A. Cavaleri, *La relazione di comunione e il dono*, in "Nuova Umanità" XXXV (2013/3) 207, pp. 315-331; P.A. Cavaleri, *L'autorealizzazione nella società postmoderna*, in "Nuova Umanità" XXXI (2009/3) 183, pp. 395-416; P. Cavaleri, *Il dono e il donarsi: una prospettiva psicologica*, in "Nuova Umanità" XXV (2013/3) 207, pp. 333-348.

Cfr. P.A. Cavaleri, D. Buscemi, S.A. Cammarata, *El sentido de la vida. Del sufrimiento a la adaptación creativa*, Ciudad Nueva, Madrid 2019.

Per un approfondimento cfr. S. Freud, *Psicoanalisi e fede: carteggio col pastore Pfister*, Boringhieri, Torino 1970; P. Ricoeur, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano 1965.

C.G. Jung, *Il simbolismo della Messa*, Boringhieri, Torino, 1979. Per un approfondimento cfr. S. Cola, *Morte e resurrezione: la dinamica del "saper perdere" per lo sviluppo integrale della persona*, in "Nuova Umanità", 134, 2001, 229-246.

Cfr. E. Becker, *Il rifiuto della morte*, Paoline, Roma 1982.

F.S. Perls, R.F. Hefferline, P. Goodman, Teoria e pratica della Terapia della Gestalt, Astrolabio, Roma 1971.

V.E. Frankl, Alla ricerca di un significato della vita, Mursia, Milano 1990.

J. Bruner, La ricerca del significato. Per una psicologia culturale, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

Cfr. P.A. Cavaleri, Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione, Città Nuova, Roma 2006.

Per un approfondimento sul tema specifico del riconoscimento cfr. J. Benjamin, Il riconoscimento reciproco. L'intersoggettività e il Terzo, Raffaello Cortina, Milano 2019; H. Honneth, La lotta per il riconoscimento, Il Saggiatore, Milano 2002; E. Molinari, P. A. Cavaleri, El don en el tiempo de la crisis. Para una psicología del reconocimiento, San Pablo – Instituto Colombiano de Análisis Existencial y Logoterapia Viktor Frankl, Bogotá 2017; P. Ricoeur, Percorsi del riconoscimento, Raffaello Cortina, Milano 2005; M. Spagnuolo Lobb, P.A. Cavaleri, Psychopathology of the Situation in Gestalt Therapy. A Field-oriented Approach , Routledge, New York 2023.

C. Lubich, La dottrina spirituale, Mondadori, Milano 2001.

Cfr. H. Blaumeiser, "All'infinito verso la disunità". Considerazioni sull'inferno alla luce del pensiero di Chiara Lubich, in "Nuova Umanità" XIX (1997/5) 113, pp. 543-570.

C. Lubich, La dottrina spirituale, op. cit., p. 275.

Ibid., p. 343.

Sulla forma e sulla percezione della forma da una prospettiva cristologica cfr. P. Coda, La percezione della forma. Fenomenologia e cristologia in Hegel, Città Nuova, Roma 2007; Id., Creazione in Cristo e nuova creazione nella misticadi Chiara Lubich, in "Nuova Umanità", XXXII (2010/6) 192, pp. 659-672.

L. Boltanski, L'amour e la justice comme compétences , Métailié, Paris 1990; Id., Stati di pace. Una sociologia dell'amore, Vita e Pensiero, Milano 2005. Per un approfondimento cfr. V. Araùjo, Una sociologia per i tempi nuovi, in "Sophia", 1, 2012, pp. 7-16.

C.G. Jung, Il simbolismo della Messa, op. cit.

F. Dolto, La psicoanalisi del Vangelo, Rizzoli, Milano 1978.

Capítulo 2. UNIDAD Y DIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

"La psiquis es coexistencia, porque somos seres colectivos antes de ser individuales".

Claudio Widmann

Dra. María Inés Nin Márquez

Ps. Ana Funicelli

En el último siglo han aparecido diferentes modelos de comunidad/sociedad en los que los individuos tienden a orientarse principalmente hacia el éxito, el placer, la autoafirmación. Aparecen con fuerza formas de intolerancia, de exclusión del diferente y de incomunicabilidad, contexto en el cual el hombre se encuentra insatisfecho. (Cavalieri, 2007).

¿Habrá una forma de autorrealización, donde cada individuo tenga en cuenta al otro?

Chiara Lubich (1999), sostiene que entre los individuos es posible la "relación de comunión", su pensamiento está fundado en un modelo de vida caracterizado por el equilibrio entre: el respeto de la individualidad de la persona y la reciprocidad en las relaciones interpersonales. A partir de su pensamiento en estas líneas, queremos preguntarnos si existe la posibilidad de la relación individuo-sociedad, no en términos antitéticos sino como co-esenciales, donde uno depende y constituye al otro.

Adentrarnos en esta relación nos permite preguntarnos sobre el vínculo que existe entre la constitución de la identidad personal y entrar en relación, en comunión con el otro, con la comunidad. La psicología ha demostrado durante mucho tiempo la relación inseparable que une la experiencia del reconocimiento con la definición de la identidad personal. Según Hillman (2022), el Yo es "la interiorización de la comunidad", y por tanto para comprender el sufrimiento del hombre contemporáneo debemos situarlo y pensar en cómo vive, en la ciudad, en el trabajo, en su entorno de vida.

Edgar Morin (1973), cree en la posibilidad potencial de los individuos de lograr la unidad en la diversidad: "El hombre como animal altamente complejo está biológicamente determinado por un principio de unidad-diversidad. Unidad y diversidad no son términos excluyentes, sino complementarios" (p. 237). Según su pensamiento, la sociedad universal debe basarse en la diversidad y no en la homogeneidad. Destaca que la unidad y la humanidad a la que aspiramos, no

deben consistir en una uniformidad y homogeneización que destruya la diversidad y las diferencias culturales e individuales, sino que debe ser capaz de acoger la diversidad. Sostiene además que el universo de la diferencia puede abrirse sólo lateralmente, en muchas posibilidades, y no verticalmente, en la jerarquía rígida (Morin, 1974).

Comunidad y constitución de la identidad

En su obra "La revolución cognitiva", Bruner (1992) tuvo como objetivo descubrir cómo los seres humanos en contacto con el mundo crean actividades simbólicas y significativas para dar sentido a sí mismos y a su entorno. Sostiene que es en la apertura al otro que nace ese espacio donde es posible descubrirse y construirse y contar la propia historia personal.

De lo subrayado se hace cada vez más evidente que las personas se desarrollan como tales en virtud de la relación y nunca como una mera unidad autónoma. El ser solo puede constituirse a mismo en la relacionalidad y el vínculo con la realidad, en su pluralidad y diferencia con la alteridad. La persona constituye, pues, la comunidad, pero la comunidad constituye a la persona como tal. La persona abierta a la realidad se percibe a sí misma como recibida desde fuera por vinculación y diferenciación con el otro, como un otro diferente Zarazaga (2014).

Elena Pulcini (2001), ahonda en la necesidad de la comunidad, como dimensión indispensable para la constitución del individuo, de su identidad. Destaca que en esta sociedad de la desafección está resurgiendo un deseo de pertenencia. Si el homo oeconomicus se engaña a sí mismo haciéndose autosuficiente y el homo democraticus vive en una indiferencia narcisista, el homo reciprocus es consciente de su dependencia del otro. Aparece así el deseo de comunidad y se abre la posibilidad de encontrar pasiones alternativas a las utilitarias. El individuo comunitario comprende la importancia de la comunidad sin renunciar a sí mismo y desarrolla un sentido de responsabilidad hacia la comunidad.

La relación interpersonal modula la mente

Para confirmar estas ideas, numerosos estudios en las últimas décadas muestran cómo las relaciones interpersonales tienen el poder de influir significativamente en el desarrollo de las estructuras cerebrales a lo largo de la existencia humana, particularmente en los primeros años de vida.

Según Siegel (2006), la estructura y la función cerebral son modeladas por las experiencias interpersonales a partir de las cuales surge la mente. Su investigación muestra que las experiencias relacionales tienen una influencia dominante en el cerebro porque los circuitos responsables de la

percepción social son los mismos o están estrechamente relacionados con otros que controlan la creación de significado, la modulación de las emociones, la memoria y la comunicación mutua. El autor argumenta que las formas de comunicación colaborativas y recíprocas activan directamente circuitos neuronales que tienen que ver con la atribución de significado.

Para Vygotsky (1996), la vida mental se desarrolla principalmente en la interacción con los demás. Según el autor, la inteligencia se desarrolla gracias a determinadas herramientas como el lenguaje o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su entorno.

Los patrones de comunicación modelan la estructura cerebral que se está desarrollando en los niños. Las primeras experiencias de comunicación mutua permiten al niño aumentar la capacidad de regular las emociones para interactuar positivamente con los demás y descubrir poco a poco su historia autobiográfica. También podrá reflexionar sobre sus propios estados mentales y los de los demás a partir de los vínculos iniciales de apego (Siegel, 2016).

Tanto para Vygotsky (1996) como para Piaget, la mente es "mediadora" entre lo que proviene del mundo externo y la experiencia interna del individuo. Cada uno expresa su conocimiento con el lenguaje que ha recibido en las relaciones con los demás. Estas herramientas amplían las capacidades mentales como la atención, la memoria, la concentración, etc. De esta manera la actividad práctica en la que se involucra el niño se iría interiorizando en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de formación conceptual. Así, el sujeto que, desde su nacimiento, interactúa con sus pares en un determinado ámbito sociocultural familiar y escolar, vive experiencias que se transforman paulatinamente en procesos mentales, que le ayudan a narrarse ya diferenciarse de los demás.

En el mundo de los adultos, las relaciones significativas siguen influyendo en el desarrollo de la propia identidad. A partir de relaciones significativas que impliquen la escucha, se pueden desarrollar procesos de autoorganización y una historia de vida coherente. El entendimiento entre el paciente y su terapeuta, por ejemplo, desarrolla una forma de resonancia en cada uno que puede ser el núcleo de integración que permite al individuo regular la emoción en la día y en los estados del yo. De esta manera pueden surgir narrativas coherentes y estabilizadoras Siegel (2016).

Identidad y calidad de la reciprocidad

De lo dicho hasta aquí, se desprende que la relación con el otro se muestra como un espacio cognoscitivo que depende de la forma en que se construye la experiencia de la alteridad, es decir,

de la cualidad de la afectividad (Arciero, 2005). Para Winnicott (1960), es la experiencia de contención (sostenimiento) que el niño experimenta en la relación con la madre, lo que forma la base para la construcción de su verdadero yo, que, a su vez, se alimenta de la interacción con el mundo circundante. La experiencia primaria de ser sustentado representa la transición del 'no yo' al 'yo soy' y permite el desarrollo de la 'continuidad del ser'. La dificultad o imposibilidad de tener acceso consciente a la dimensión íntima y profunda del Yo puede llevar en la edad adulta a desarrollar comportamientos excesivamente condescendientes donde prima la voluntad de agradar y la obediencia para mantener la aprobación del otro.

Hay diferentes formas de construir un vínculo con los demás. De un Tu que se considera ópticamente a un Tu que es considerado como ser-en-el-mundo. La construcción continua de una historia compartida corresponde a la composición de una imagen del otro y a la vez a la organización de la propia identidad. El relato común se recompone y produce continuas oscilaciones en la cualidad de la reciprocidad emocional (Arciero, 2005).

La experiencia fáctica del Tú adquiere un carácter personal a través de la reconfiguración temática del otro. Según Arciero (2005) reorganizar la experiencia de los demás en una imagen produce una especie de conocimiento inmediato y reflejo ya que, además de estabilizar la forma de sentir, al mismo tiempo permite comprender el Tú. Así, el otro de mí, participa en la constitución de mi mismidad y en la comprensión de mí. Todo acontecimiento significativo de la vida tiene que ver con la formación, mantenimiento y ruptura de relaciones afectivas: desde este punto de vista, incluso los acontecimientos más distantes emocionalmente, como los relacionados con el mundo del trabajo, interfieren e influyen en el sentido de identidad de la persona. La experiencia cotidiana se vuelve crítica cuando está en juego la confirmación de la identidad. Un evento discrepante en la relación tiene un efecto disruptivo en el proceso de desarrollo de la identidad y puede convertirse en una amenaza para el sentido de continuidad personal (Arciero, 2005).

Lo que se pide de la relación con el otro, con la comunidad, no es sólo una condición de pertenencia, la meta está en el Sí mismo. ¿Qué tipo de relación es la que establece una relación de reciprocidad que ayuda al sano desarrollo de la propia identidad? En la propuesta de Martin Buber (en Romeu V, 2018) sólo en un tipo de relación yo-tú, el yo puede percibir el tú como persona (como "sí mismo") y no como objeto o cosa. Es en la relación yo-tú que se generan relaciones de coparticipación y reciprocidad donde el ser entra en relación con el ser no situado, es decir, cuando no se limita a ningún tiempo y espacio. El yo-tú permite una relación recíproca y directa a través de la cual el yo se entrega al tú y viceversa. De hecho, en esta relación no hay subordinación del uno al otro, sino que cada uno se da y acoge al otro y puede ser lo que es, en total libertad.

En cambio, cuando uno se considera a sí mismo objetivamente, el otro carece de interioridad propia. Al reducirlo a un objeto, se le trata como si respondiera pasivamente a acciones externas a él. Se lo trata como si fuera un instrumento para ser manipulado para tus propios fines. Si sus actitudes y conducta no son compatibles con sus propios intereses, entonces se lo puede "educar" o suplantar por otra persona más "eficaz" (Arciero, 2005).

En el yo-ello a diferencia del yo, hay una relación de dominación, interés y utilidad que impide o dificulta el reconocimiento del otro como persona por lo que lo cosifica y lo despersonaliza. En la relación yo-ello, el ser sitúa al tú en un espacio y tiempo determinados, le otorga un lugar en el mundo en el que se despliegan relaciones históricas de poder. Si entonces el control del otro se vuelve total, como si fueras su patrón, entonces coincide con postearlo hasta llegar a anularlo como persona (Romeu, 2018).

Lenguaje y autoorganización

Tanto para Vigostky como para Piaget (en Chafe, 1990), la mente es "mediadora" entre lo que proviene del mundo externo y la experiencia interna del individuo. Con la apropiación del lenguaje, la reciprocidad con figuras significativas se pasa del modelo de intercambio y afecto a la estructuración a través de la comunicación verbal de la experiencia. Esto le permite al niño reorganizar el sentido de sí mismo y la relación con la figura de apego.

Para Vigotsky (1996), la vida mental se desarrolla sobre todo en la interacción con los demás, y la inteligencia crece gracias a ciertas herramientas como el lenguaje o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su entorno. La carencia de estos recursos afecta el nivel de pensamiento abstracto que el niño puede alcanzar. Con el uso del lenguaje, la experiencia personal se integra progresivamente en estructuras narrativas que permiten dar sentido a la experiencia en la variabilidad de la vida. (Chafe 1990).

El conocimiento se expresa con el lenguaje recibido en las relaciones con los demás. Estas herramientas amplían las capacidades mentales como la atención, la memoria, la concentración, etc. De esta manera la actividad práctica, en la que se involucra el niño, se iría interiorizando en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de formación conceptual. El desarrollo de este fenómeno de interiorización se produce en una primera fase cuando el sujeto, desde su nacimiento, interactúa con sus iguales en un entorno sociocultural familiar y escolar determinado. Experiencias que poco a poco se transforman en procesos mentales, que ayudan a narrarse ya diferenciarse de los demás.

Unidad y Diversidad

El proceso de diferenciación consciente entre uno mismo y los demás comienza a los dos años de vida y al final de la edad preescolar, el niño adquiere la noción plena de los demás como personas con creencias y estados mentales diferentes a los suyos. Así desarrolla un yo diferente de los demás y comprende poco a poco su propia historia y la de los demás (Nelson, 1997).

Cuando el niño ingresa al mundo simbólico, comienza a estabilizar su experiencia personal como similar y al mismo tiempo diferente a la experiencia del otro. El niño es capaz de narrarse a sí mismo como actor de su propia experiencia y de percibir al otro como diferente de su propia práctica. Según Bruner y Kalmar (1998), el Self cumple dos funciones: comunicabilidad intersubjetiva e individualización. Una función de pertenencia y de unicidad. La diferenciación entre la unicidad de uno mismo y la alteridad produce una reorganización de la relación consigo mismo, con el mundo y los demás (Arciero, 2005).

La singularidad nunca debe perderse en la relación con el otro y por tanto si se elimina la diversidad no hay unidad. La comunión implica siempre los diferentes polos personales en una relación plural entre ellos. Es un acto comunicativo que implica la simultaneidad de distintas partes que son tales en función de la mutua relación de donación-recepción que las constituye. Hay unidad porque hay diversidad, son co-esenciales (Zarazaga, 2014). Como subraya el autor, de esta forma la unidad no uniformiza sino que hace de cada uno lo que es. El individuo no se pierde en la totalidad porque es tan esencialmente constitutivo con el otro y viceversa que sólo en relación con él, como otro, puede ser lo que es.

Antropología de la Relación

A partir de todo lo expuesto podemos decir que existe una forma de autorrealización donde se tenga en cuenta al otro. Según Zarazaga (2014) una nueva antropología actual confirma y desarrolla una nueva comprensión de la relación interpersonal como acto constitutivo del ser personal en cuanto tal y a la vez como acto comunicativo. Desde esta perspectiva, se deja atrás la comprensión de la persona entendida como sustancia, como ser para sí, para comprenderla dentro de la fenomenología del don y de una ontología dinámica de la donación-recepción del ser-en-sí.

Encontramos una gran contribución a esta línea de pensamiento en la experiencia que transmitió Chiara Lubich en 1949. En esa experiencia ella no “estaba” sola, sino junto a sus

compañeros como un "escuadrón": "el Alma", como sujeto colectivo. No como un igualitarismo donde todos se confunden, sino en una relación de donación recíproca.

El pensamiento de Chiara Lubich enfatiza un enfoque enraizado en la comprensión de la unidad como amor y como don de sí mismo. El amor iguala al otro y le deja un espacio propio, que se respeta, se toma en serio sin abrumarlo ni subyugarlo. Vivir de esta manera es acogerse y darse unos a otros, interesarse sinceramente unos por otros sin buscar ventajas personales que excluyan el bien del otro, sin querer controlarlo ni interpretar sus intenciones. Vivir el uno por el otro, para que el otro sea quien debe ser, realiza plenamente a ambos (Cambón, 2015).

La clave de este modo de vivir está en la intimidad del Ser como Amor: al darse el hombre ya no es, porque se ha dado todo, pero justamente es así que es plenamente, porque responde al amor que es ser (Bertolasi, 2011, 2012). Este acto libre de donación-recepción constituye su propia identidad. De esta forma, podemos concluir que el otro ya no es en una amenaza a mi identidad del que debo defenderme, sino al contrario, el otro es co-esencial a mí. Cada uno depende y constituye al otro, y hace posible la unidad y la diversidad.

Referencias

- Arciero G. (2005). Estudios y diálogos de la identidad personal. Ed. Amorrortu p. 186- 201.
- Bertolasi T. (2011-2), Su Zanghí, Laboratorio alle radici della cultura dell'unità. Sophia III 240-256, p.17.
- Bruner J y Kalmar DA. (1998), Narrative and metanarrative in the construction of Self, en M Ferrari y R. J. Stemberg, Eds Self awarness, Nueva York: Guildord Press, p. 314.
- Bruner J. (1992). La ricerca del significato, trovato in internet il 1/11/2021, <https://www.docsity.com/it/la-ricerca-del-significato-bruner-13-1/584403/>
- Cambón E. (2015). Un Dios ausente que inquieta y provoca. Editorial SB, 2015.
- Cavaleri P. (2009), Vivere con l'altro per una cultura della relazione. pag 36-40, Città Nuova Editrice.
- Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), Narrative thought and narrative language (pp. 79–98). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hilman J e Ventura M. (2022) "100 anni di psicanalisi e il mondo va sempre peggio", Ed. Mondadori p. 53,54.
- https://books.google.com.uy/books?id=cxNTkqO0dFAC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=molti+uno+gius+e+pe+zanghi&source=bl&ots=EHWE4X_OW9&sig=ACfU3U2iY8Ef6FvyYe6gEebo48EjLSRYow&hl=es&sa=X&v

ed=2ahUKEwjPxcKtzvXzAhV2HrkGHsJbVwQ6AF6BAGgEAM#v=onepage&q=molti%20uno%20giuseppe%20zanghi&f=false

Jung, CG. (1977) Adelphi ed., p. 212.

Morin E. (1974) "Avant et après la diaspora", in E. Morin e M. Piattelli-Palmarini (coord.), L'unité de l'homme. Invariants biologiques et universaux culturels (Colloquium organizzato dal CIEBAF nel 1972). Parigi, Seuil,: 816-821.

Morin E. (1973) El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Barcelona, Kairós,: 237.

Nelson K.(1996). Language in cognitive development, Cambridge: Cambridge University Press.

Pulcini E. (2001), L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

Romeu V, Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica Dixit n.º 29 :: julio-diciembre 2018 : 34.

Siegel, D. (2006). An interpersonal neurobiology approach to psychotherapy. *Psychiatrics Annals* 36:4.

Siegel, D. (2016). La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Ed. Desclée de Brouwer S.A. pag 418-421.

Vigotsky L (1996). Pensiero e linguaggio, Giunti Barbera, Firenze.

Winnicott D. (1960). The Theory of the Parent-Infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 585-595 , da tesi di dottorato " La relazione madre bambino", di Chiara Lia Giovannelli, Univ. Studi Bicocca, Milano2013.

Zanghí Giuseppe Maria. Notte della cultura europea: agonia della terra del tramonto? p. 66 Città Nuova 2007. Internet] Recuperado el 12/10/2021

Zarazaga G. (2014), Hacia una nueva antropología trinitaria en Antropología trinitaria para nuestro pueblos, Centro de publicaciones CELAM, p. 62-63.

Capítulo 3. EL SUFRIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL CARISMA DE LA UNIDAD Y DESDE LA LOGOTERAPIA DE VIKTOR FRANKL

Psic. Valquiria Goncalves de Oliveira

Dra. María Inés Nin Márquez

Haré esta reflexión enfocada desde el Carisma de la Unidad, a la luz de la experiencia espiritual de Chiara Lubich (1920-2008) y, como una forma de abrir nuestro pensamiento y razonamiento, encontraremos conexiones con el pensamiento de Viktor Emil Frankl (1905-1997), fundador de la Logoterapia (Logos: sentido, espíritu; terapia: cura, tratamiento) y del Análisis Existencial, la "Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia".

El carisma de la Unidad comenzó en la Segunda Guerra Mundial, hace más de 80 años, llegando a personas de diversas nacionalidades y culturas, edades y religiones, así como a personas de otras creencias, demostrando su universalidad.

Lubich junto con sus compañeras, en las circunstancias desafiantes que el momento presentaba, dejaron que la vida se renovara día a día, a través de la luz que emanaba del Evangelio. El descubrimiento que hicieron fue que, a partir de esa vivencia, se creaba la fraternidad entre las personas de su entorno y más allá, dando lugar a la esperanza, a una cultura de paz y de comunión.

La espiritualidad de comunión concibe un hombre que le da sentido a su identidad en la medida en que se hace don de sí y se involucra en una dinámica de mutuo "reconocimiento". Nos referimos a la reciprocidad que no es solo un intercambio de dar y recibir, ni es la reciprocidad de la amistad que no se da al "no amigo" (Magari & Cavaleri, 2009)¹. No hay comunión sin reciprocidad y sin vivir cada uno "por y en el otro". Observando el valor psicológico de esta nueva dinámica relacional que combina el yo al otro, Chiara Lubich expresa: "mi amor no sólo confirma al otro en

¹ Magari S, Cavaleri P.(2009) El sentido de Sí mismo, El encuentro com otros y la aceptación del limite.Nuova Umanità XXXI,183, pp. 379-394.

ser distinto de mí, igual a mí, trascendente como yo, sino que "me hace ser". Sólo el amor hace ver la diversidad (o distinción) salvando la igualdad y hace posible la unidad" (Lubich 1999)².

La comunión es el bien común por excelencia y por lo tanto para realizarlo necesito a los demás. Sin embargo, la respuesta de los demás es limitada ya que es incierta y libre, por lo que la misma comunión está ligada a una específica forma de sufrimiento (Bruni 2007)³. Una de las dificultades más típicas en el hombre de hoy, para entender el sentido de sí mismo, parece ser la no aceptación del límite. Confirmando estas ideas, Chiara Lubich, encuentra que en el límite de la condición humana: dolores, vacíos, derrotas, tristezas, está el obstáculo más importante para la realización de sí mismo en la comunión con los demás. La espiritualidad de la Unidad puede dar una contribución interesante en este sentido. Chiara Lubich, indica que está en la aceptación del límite, la posibilidad que tiene el ser humano para superar el conflicto, siguiendo el ejemplo del Hombre Nuevo, de Jesús crucificado y abandonado⁴. Es más bien una reciprocidad que implica "a cada uno" y, que es gratuita, no espera retorno ni recompensa, es "incondicional". Es una reciprocidad que acoge en su totalidad la fragilidad de la relación y la debilidad de sus protagonistas, transformando estos límites en experiencia de donación.

Uno de los principios fundamentales de la logoterapia se refiere a que la principal preocupación del ser humano no es obtener placer y evitar el dolor, sino la de lograr un sentido en la vida. Esta es la razón por la que el ser humano puede incluso sufriendo encontrarle un sentido al sufrimiento. "No hay ninguna situación de la vida que no tenga sentido. Y es que los aspectos aparentemente negativos de la existencia humana, especialmente "la tríada trágica" en la que confluyen el sufrimiento, la culpa y la muerte⁵, también pueden moldearse en algo positivo para la realización de la persona. Pero, por supuesto, con la actitud y la firmeza adecuadas"⁶. La vida tiene sentido en cualquier situación, pues incluso en los momentos de desesperación es posible encontrar un sentido al sufrimiento. Según Frankl cuando el individuo es vencido o ha fracasado, se genera

² C. Lubich, Lección por el doctorado Honoris Causa en "Letras" (Psicología). Malta 26 febbraio 1999, in «Nuova Umanità» XXI (1999/2) 122, p. 186.

³ Bruni L, Economia di comunione • una cultura nuova, Anno XIII • n.27 • Dicembre 2007.

⁴ Magari S, Cavaleri P.(2009) El sentido de Sí mismo, El encuentro com otros y la aceptación del limite.Nuova Umanità XXXI,183, pp. 379-394.

⁵La tesis del *optimismo trágico*, charla presentada por Frankl en el III Congreso Mundial de Logoterapia, en la Universidad de Ratisbona, Alemania, en junio de 1983 y con posdata de 1984 / Testo en portugués: A tese do *otimismo trágico*, palestra apresentada por Frankl no III Congresso Mundial de Logoterapia, na Universidade de Regensburg, Alemanha, em junho de 1983 e com pós-escrito de 1984 (Frankl, 2007, p.117).

⁶ Testo original del libro en portugués: "Não há situação de vida que seja realmente sem sentido. Isso ocorre porque os aspectos aparentemente negativos da existência humana, especialmente aquela tríade trágica na qual convergem o sofrimento, a culpa e morte também podem plasmar-se em algo positivo, numa realização. Mas, é claro, mediante uma atitude e firmeza adequadas" (Frankl et al., 2015, p.136-137).

una situación concreta en la que es "desafiado" por las circunstancias y es llevado a "ir más allá de sí mismo". De frente a su propio destino, el hombre tiene en su poder la posibilidad de hacer elecciones únicas, de crear, de activar su potencial, construir nuevos significados⁷, poniendo en marcha la propia transformación⁸.

Perls dice que la experiencia del sufrimiento es un escalón indispensable en todo proceso de crecimiento. Como resultado, una actitud mental de "apertura" e incluso de "abandono" ante el dolor, promueve el crecimiento y una superación del dolor. Por el contrario, la actitud de "resistencia" y "cierre" al sufrimiento bloquea el crecimiento y alimentando síntomas neuróticos⁹.

Para Lubich, Jesús Abandonado en la cruz es la herida a través de la cual Dios mira al mundo y es la ventana a través de la cual la humanidad ve a Dios (cfr. Lubich, 2008).

Todo es cuestión de tener una "mirada" hacia la profundidad del ser humano, para comprender las realidades humanas en su sentido más profundo, ayudando, buscando el sentido de todo y de cada cosa, teniendo en cuenta la realidad de la circularidad hermenéutica, que es un movimiento circular y en espiral, siempre más en profundidad, que nos hace descubrir las paradojas, la unidad de los opuestos, como caminos de maduración, tal y como lo expresa Klaus Hemmerle (1929-1994), en la poesía "Ojos de Pascua"¹⁰.

En su discurso inaugural de Chiara Lubich en el Instituto Universitario Sophia, ha expresado: "La sabiduría es contemplar a Dios y con esta luz en los ojos, mirar el mundo y mirarlo bien". Reflexionamos sobre la experiencia de abandono de Cristo y cómo él -por amor- se convierte en la "herida", la "pupila" de los ojos de Dios para la humanidad y también en la "ventana" a través de la cual la humanidad puede ver, para tener una experiencia de Dios.

Es importante tener claro que el sufrimiento no es necesario para que la vida tenga sentido. Si hay una manera de minimizar el sufrimiento, debemos buscarla. Sufrir innecesariamente sería, ser masoquista. El escapista huye del sufrimiento necesario, el masoquista apunta al sufrimiento innecesario. El sufrimiento dotado de sentido es, pura y simplemente, sacrificio. En cambio, tenemos pocas oportunidades de estar orgullosos de nuestro sufrimiento. A menudo, tenemos vergüenza del sufrimiento. Frankl no propone la huida del sufrimiento. Habla de un "optimismo

⁷ Cf. V.E. Frankl, *En busca de un sentido de la vida*, Mursia, Milano 1990.

⁸ Cf. R. May, *El arte del counselling*, Astrolabio, Roma 1991.

⁹ Cf. F.S. Perls - R.F. Hefferline - P. Goodman, *Teoría y práctica de la terapia Gestalt*, Astrolabio, Roma 1971.

¹⁰ "Ojos de Pascua, capaces de mirar la muerte a la vida, de mirar la culpa al perdón, de mirar la separación a la unidad, de mirar las heridas a la gloria, de mirar el hombre a Dios, de mirar Dios al hombre, de mirar el yo al tú". K. Hemmerle, *Nicht Nachlassverwalter, sondern Wegbereiter*. Prédicas del año 1993, curatela de K. Collas, Einhard, Aachen 1992, p. 149, retomado también en W. Hagemann, *Klaus Hemmerle, Innamorato della Parola di Dio*, tr. it., Città Nuova, Roma 2013, p. 314.

trágico", que no significa buscar el sufrimiento, sino aceptarlo cuando sucede. Un sentimiento de dolor sin sentido puede llevar a la desesperación.

Frankl elaboró así la fórmula de la desesperación:

D= S-S	La desesperación es igual al sufrimiento sin sentido.
--------	---

Cuando nos enfrentamos a una situación desesperada, a una fatalidad que no se puede cambiar, estamos llamados a cambiar algo dentro de nosotros mismos. Es precisamente ahí donde podemos demostrar la riqueza de nuestra dimensión específicamente humana. Por lo tanto, el sufrimiento pertenece a la existencia humana. Para Frankl el sufrimiento no es siempre algo patológico o neurótico, no es algo morboso, porque forma parte de la vida y si se afronta bien, puede ayudarnos a madurar. Podemos dar sentido al sufrimiento si sufrimos por amor a alguien. En una ocasión, Frankl fue abordado por un hombre que estaba deprimido por la pérdida de su esposa. Frankl le preguntó cómo habría sido si hubiera muerto antes que su mujer. El señor respondió que su muerte hubiera sido terrible para ella, que hubiera sufrido mucho. Frankl le contestó que él, le había evitado el sufrimiento a su mujer, y lo pagaba con su propio sufrimiento. Estas palabras fueron suficientes, como para que el hombre se marchara tranquilamente. "El sufrimiento, de alguna manera, deja de ser sufrimiento en el momento en que encuentra un sentido, como el sentido de un sacrificio"¹¹. Y de nuevo: "La libertad espiritual del ser humano, que no puede ser arrebatada, le permite, hasta el último suspiro, configurar su vida de manera que tenga sentido"¹².

El *experimentum crucis*¹³ es el periodo denominado por Frankl en relación con su trágica experiencia en los cuatro campos de concentración (de septiembre de 1942 a abril de 1945). No es la experiencia de la cruz del cristianismo sino la expresión - *Experimentum crucis* – que significa, el experimento crucial de un científico. El 27 de abril de 1945 termina este período, cuando Frankl acababa de cumplir 40 años. Pesaba sobre sus 36 kilos, toda la experiencia de sufrimiento vivida

¹¹ Testo original del libro en portugués: "Sofrimento de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrificio." (Frankl, 2007, p.101). E ainda: "A liberdade espiritual do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe, até o último suspiro, configurar a sua vida de modo que tenha sentido"

¹². (Ibidem).

¹³ Frankl, V. E. (2007). *Em busca de sentido. Um psicólogo no campo de concentração*. 24ª edição. Editora Sinodal e Vozes.

durante esos años. Lo primero que hizo al salir del campo de concentración, fue caer de rodillas al suelo durante mucho tiempo, no sabe cuánto tiempo permaneció allí, entregando a Dios todos los atroces recuerdos que él y sus compañeros habían sufrido. Cuando se levantó, pudo notar por las marcas en sus rodillas que había pasado mucho tiempo allí, pero se sintió liviano, como alguien listo para enfrentar una nueva y difícil etapa, y dijo: “No necesito que nadie me subraye la condicionalidad del ser humano -al fin y al cabo, soy especialista en dos disciplinas, la neurología y la psiquiatría, y como tal, soy muy consciente de la condicionalidad biopsicológica del hombre: resulta que no sólo soy especialista en dos disciplinas, sino que también soy un sobreviviente de cuatro campos de concentración, por lo que también sé perfectamente hasta dónde llega la libertad del hombre, que es capaz de resistir las condiciones y circunstancias más rigurosas y duras, apoyándose en esa fuerza que suelo llamar la resistencia del espíritu”¹⁴.

El carisma de Chiara Lubich así como la Logoterapia de Frankl siguen iluminando y despertando a las personas hacia los valores, que son amplias posibilidades de sentido. El ser humano se proyecta hacia fuera y va más allá de sí mismo, es capaz de relacionarse y encontrar un sentido para realizarse, siempre está volcado hacia algo o alguien. Su esencia radica en su capacidad de autotranscendencia y en la capacidad de autodistanciamiento. Recuperando la capacidad de sufrir, la aceptación del límite, cuando el dolor ya está y no podemos evitarlo, encontrando sentido al sufrimiento y aceptándolo hasta el último momento, crecemos y maduramos. Las situaciones extremas son la prueba de la madurez del hombre. Estamos llamados a superar nuestros condicionamientos. "En realidad, sin embargo, el hombre no es empujado por los instintos, sino que es atraído por lo que tiene valor"¹⁵.

El arte de vivir que destaca la Logoterapia es un arte de aprender de lo negativo, pues "La vida es más que la propia dimensión psicofísica y es más que las pérdidas que sufrimos"¹⁶.

Pero el sentido último del sufrimiento sólo puede ser dado por la fe y el amor. "Como ocurre tantas veces, las ruinas hacen levantar los ojos al cielo"¹⁷.

¹⁴Testo original del libro en portugués: “*Não preciso de que ninguém me chame a atenção para a condicionalidade do ser humano - afinal de contas, eu sou especialista em duas matérias, neurologia e psiquiatria, e nessa qualidade sei muito bem da condicionalidade biopsicológica do homem: acontece, porém, que não sou apenas um especialista em duas matérias, sou também sobrevivente de quatro campos de concentração, e por isso também sei perfeitamente até onde vai a liberdade do homem, que é capaz de resistir às mais rigorosas e duras condições e circunstâncias, escorando-se naquela força que costumo denominar de resistência do espírito*” (Frankl, 1989, p. 41).

¹⁵ Frankl, V. E. (1995). *Logoterapia e análise existencial: textos de cinco décadas*. [Trad. Jonas Pereira dos Santos]. Campinas/SP: Editora Psy II. P. 107

¹⁶Aula “Tópicos Avançados II” (UFPB, 2020)

¹⁷ Frankl, V.E. (2003). *Fundamentos Antropológicos da Logoterapia*. P. 393

Capítulo 4. EL PERDÓN COMO FORTALEZA PARA LA ARMONÍA SOCIAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Rodriguez, Lucas Marcelo

Moreno, José Eduardo

Introducción

Los vínculos interpersonales son fundamentales para el desarrollo humano en comunidad. Los mismos se van desarrollando desde las relaciones parentales tempranas y con los demás miembros de la familia, y luego se van reproduciendo en otros vínculos sociales extrafamiliares (cfr. Griffa y Moreno, 2005, 2008). Estos vínculos cobran gran relevancia durante la adolescencia y la juventud, pudiendo convertirse en vínculos interpersonales de amistad, los cuales son un contexto único de aprendizaje para diferentes fortalezas humanas como la empatía, la negociación y el manejo del conflicto, entre otras (Rubin y Bowker, 2017).

Si bien los vínculos interpersonales son una fortaleza humana, los mismos pueden dañarse por diferentes motivos, en general por situaciones en las que uno puede sentirse dañado o agraviado por el otro. En la adolescencia, los motivos de agravio pueden ser insultos, agresiones verbales, dejar de lado o excluir, los cuales son más relacionales que físicos, según lo esperable por la etapa del ciclo vital (Rodriguez y Moreno, 2017). Estas agresiones pueden convertirse en situaciones específicas de agresión como el acoso escolar, bullying y cyberbullying. De estos tres tipos de acoso existen varias investigaciones acerca de su prevalencia en Argentina (Resett y otros, 2023; Resett y Mesurado, 2021; Resett, 2021). Frente a este daño de los vínculos, la armonía social entre los adolescentes y jóvenes puede verse resentida, dificultando el diálogo no sólo entre pares, sino también entre generaciones.

Frente a este daño de los vínculos, ante ofensas o agravios, existe el perdón, el cual se ha estudiado en la psicología desde hace largo tiempo (ver recopilación de Rodriguez, 2020). Frente al perdón, el Papa Francisco en su encíclica *Fratelli Tutti* (Papa Francisco, 2020) expresa que muchos no quieren perdonar, de la siguiente forma:

Algunos prefieren no hablar de reconciliación porque entienden que el conflicto, la violencia y las rupturas son parte del funcionamiento normal de una sociedad. De hecho, en cualquier grupo humano hay luchas de poder más o menos sutiles entre distintos sectores. Otros

sostienen que dar lugar al perdón es ceder el propio espacio para que otros dominen la situación. Por eso, consideran que es mejor mantener un juego de poder que permita sostener un equilibrio de fuerzas entre los distintos grupos. Otros creen que la reconciliación es cosa de débiles, que no son capaces de un diálogo hasta el fondo, y por eso optan por escapar de los problemas disimulando las injusticias. Incapaces de enfrentar los problemas, eligen una paz aparente (Francisco, 2020; 236).

Además, el Papa Francisco (2020), expresa que el perdón no se contrapone a una lucha legítima por los derechos que son justos, de la siguiente manera:

No se trata de proponer un perdón renunciando a los propios derechos ante un poderoso corrupto, ante un criminal o ante alguien que degrada nuestra dignidad. Estamos llamados a amar a todos, sin excepción, pero amar a un opresor no es consentir que siga siendo así; tampoco es hacerle pensar que lo que él hace es aceptable. Al contrario, amarlo bien es buscar de distintas maneras que deje de oprimir, es quitarle ese poder que no sabe utilizar y que lo desfigura como ser humano. Perdonar no quiere decir permitir que sigan pisoteando la propia dignidad y la de los demás, o dejar que un criminal continúe haciendo daño. Quien sufre la injusticia tiene que defender con fuerza sus derechos y los de su familia precisamente porque debe preservar la dignidad que se le ha dado, una dignidad que Dios ama. Si un delincuente me ha hecho daño a mí o a un ser querido, nadie me prohíbe que exija justicia y que me preocupe para que esa persona —o cualquier otra— no vuelva a dañarme ni haga el mismo daño a otros. Corresponde que lo haga, y el perdón no sólo no anula esa necesidad, sino que la reclama (Francisco, 2020, 241).

En concordancia con lo antedicho, existen autores desde la psicología que expresan que el perdón interpersonal no necesariamente implica la restitución del vínculo (Moreno y otros, 2021); inclusive restituir el vínculo podría significar una revictimización según el agravio que se hubiese recibido (ver Guzmán, 2010).

Entendemos que para cuidar los vínculos interpersonales y a través de ellos la armonía social, el perdón interpersonal es un camino posible, que ha sido estudiado desde la ciencia psicológica. En el presente capítulo presentamos diversos estudios que hemos realizado sobre el mismo en Argentina, enriqueciendo la reflexión con autores internacionales sobre el tema. Creemos que la propuesta de Psicología y Comunión se enriquece con la temática del perdón, entendiendo el perdón en un sentido amplio, tanto a nivel personal, interpersonal o comunitario.

Psicología del perdón interpersonal

En el estudio psicológico del perdón puede distinguirse entre el perdón a uno mismo, el perdón a situaciones y el perdón interpersonal (Thompson y Snyder, 2003). Este último ha sido de gran relevancia en el estudio de la psicología y las relaciones interpersonales.

El perdón interpersonal es un proceso, o el resultado de un proceso, de carácter deliberado y voluntario, que implica un cambio en lo emocional y actitudinal hacia la persona del ofensor (APA, 2006). El perdón interpersonal es para Peterson y Seligman (2004) una fortaleza del carácter vista como fortaleza de la templanza y la moderación.

Para estos autores las raíces históricas y filosóficas más fuertes de perdón se encuentran en el terreno de lo religioso, aunque el mismo no es de ninguna manera una virtud estrictamente religiosa. Como sucede con muchas virtudes de la tradición occidental y judeocristiana, el perdón ha ocupado un lugar destacado en lo que significa vivir una vida en armonía con los demás. Las principales religiones del mundo abogan por una cosmovisión que afirme el valor del perdón, aunque estas concepciones religiosas del perdón difieren entre cada una de ellas (Peterson y Seligman, 2004, en Rodríguez, 2020, p.278).

Según Robert Enright (1999), el perdón interpersonal implica la esfera afectiva, cognitiva y conductual de la persona. El autor propone la siguiente definición: “la voluntad de abandonar el resentimiento al que uno tiene derecho, los juicios negativos, y la conducta indiferente hacia quien nos dañó injustamente, mientras que se fomentan las cualidades de compasión, generosidad e, incluso, amor hacia él o ella” (Enright y Rique, 2000, p.1). Por su parte, Rye y otros (2001), basándose en el modelo de Enright, definen al perdón interpersonal como la respuesta hacia el ofensor que deja de lado afectos, cogniciones y conductas negativas, pudiendo de este modo desarrollar actitudes positivas hacia el ofensor.

Numerosos autores han realizado estudios empíricos en los cuales han puesto de manifiesto los beneficios del perdón interpersonal (ver Rodríguez, 2020). Entre los beneficios del perdón interpersonal puede mencionarse: impacto positivo en el desarrollo socioemocional de las personas; efectos positivos sobre la salud mental y bienestar; mayor bienestar psicofísico; reducción de afecto negativo; relaciones positivas con los demás y sentido de significado y propósito en la vida; amabilidad; mejor funcionamiento del sistema inmunológico; mayor apoyo social; aumento de sentimientos de control personal. Además, el perdón interpersonal se correlaciona negativamente con la ira, depresión, afecto negativo, ansiedad y hostilidad (ver estudios empíricos en Rodríguez, 2020).

En Argentina, se han realizado trabajos sobre el perdón interpersonal. En primer lugar, se han adaptado instrumentos para la medición del perdón interpersonal en adolescentes y jóvenes, como es el caso de la Escala de probabilidad de perdón de Rye y otros (2001) en adolescentes (Menghi y otros, 2017), así como la Escala de perdón en adolescentes y jóvenes universitarios (Rodríguez y otros, 2018). En este último estudio mencionado, se encontró que, dentro del perdón, la presencia de actitudes positivas hacia el ofensor correlacionó positivamente con optimismo, tranquilidad, interés y entusiasmo, alegría y sentido del humor y con gratitud. Los autores Rodríguez y otros (2018) argumentaron este hallazgo de la siguiente manera:

La dimensión presencia de actitudes positivas mide la presencia de sentimientos, pensamientos y conductas positivas hacia el ofensor (Rye, 1998; Rye et al., 2001), por tanto puede afirmarse que dicha dimensión mide cuestiones positivas en la esfera afectiva. Por su parte las emociones positivas son aquellas en las que predomina el placer o bienestar, que añaden una interpretación positiva del suceso (Fredrickson, 2000; Lucas et al., 2003). Además, las emociones positivas tienen efectos positivos en diversas áreas del funcionamiento psíquico, y promueven entre otras cosas la resolución de problemas (Hervás, 2009). En el presente estudio se observó que casi la totalidad de las emociones positivas medidas correlacionaron positivamente con presencia de actitudes positivas, lo cual puede explicarse por la emocionalidad positiva de ambos constructos (presencia de positivo y emociones positivas). Además, el perdón puede entenderse como parte integrante de la resolución de problemas o conflictos, lo cual puede ser generado por la presencia de emociones positivas (Rodríguez y otros, 2018; p. 32).

Además, en relación con el optimismo mencionan que es esperable que el mismo influye sobre la presencia del perdón interpersonal ya que al vivir con optimismo es probable que las personas realicen atribuciones hacia el ofensor menos permanentes y perjudiciales (ver Rodríguez y otros, 2018).

Pasando de lo positivo a cuestiones negativas o posibles cuestiones psicopatológicas, Rodríguez y Resett (2023) han desarrollado estudios empíricos que ponen de manifiesto que el perdón interpersonal, tanto en su aspecto de ausencia de actitudes negativas hacia el ofensor como presencia de actitudes positivas hacia el ofensor, correlacionó negativamente con las siguientes orientaciones suicidas: baja autoestima (con ausencia de negativo $-.409^{**}$, con presencia de positivo $-.159^{**}$), desesperanza (con ausencia de negativo $-.344^{**}$, con presencia de positivo $-.138^{**}$), incapacidad para afrontar emociones (con ausencia de negativo $-.319^{**}$), soledad y abatimiento (con ausencia de negativo $-.430^{**}$, con presencia de positivo $-.126^{**}$), e ideación

suicida (con ausencia de negativo $-.409^{**}$, con presencia de positivo $-.102^{**}$). Esto pone de manifiesto que el perdón interpersonal es un factor protector en el desarrollo de adolescentes y jóvenes, ya que puede estar influyendo en la disminución de orientaciones suicidas en esta edad.

Si bien muchos de los aspectos mencionados, tanto de los efectos positivos como negativos del perdón o falta de este, son intrapsíquicos, éstos tienen un correlato sobre la armonía social ya que entendemos a la persona humana como un ser bio-psico-socio-espiritual, y entendemos que cualquier cambio que suceda en alguna de esas esferas de la persona, repercute en la totalidad del ser humano.

Coincidiendo con la comunión como un modelo de vida espiritual caracterizado por el equilibrio entre el respeto a la individualidad de la persona y la reciprocidad de las relaciones interpersonales, Moreno, Pereyra y Rodríguez (2021) vieron la necesidad de explorar como la gente responde cuando es humillada u objeto de una injuria personal y se interesaron en el estudio del perdón y la reconciliación, como la única respuesta que permite superar las dificultades entre los vínculos interpersonales y ayudar a la convivencia social. Además, vieron la necesidad de incluir al perdón y la reconciliación en una visión más abarcativa para su mejor evaluación y comprensión. Para lo cual consideraron al perdón como una de las actitudes o respuestas ante una situación de agravio (agresión u ofensa). Postularon la presencia de tres grupos fundamentales de actitudes que configuran siete modalidades específicas, a saber:

I) PASIVAS. Actitudes conformistas o de aceptación del agravio recibido.

1- SOMETIMIENTO. Prevalece el control emocional, la inhibición o la ausencia de respuesta frente al agravio. Sometimiento por temor al otro o por perder algún beneficio que le brinda, lo hacen para conservar el vínculo sin respetarse a sí mismo. Es una renuncia al carácter responsable de la existencia humana.

2- NEGACIÓN. Prevalece el control perceptivo y excluyen de la conciencia el hecho lesivo. Supone una indiferencia cognitiva frente al agravio recibido que no es percibido como tal.

II) AGRESIVAS. Actitudes que movilizan emociones agresivas ante el sujeto que agravió.

3- REACCIÓN HOSTIL. Es una respuesta defensiva de tipo impulsiva, inmediata y reactiva. Enfrentando, acometiendo al agresor.

4- RENCOR y RESENTIMIENTO. Guardar interiormente sentimientos de enojo y odio hacia el ofensor. Quienes adoptan esta actitud quedan prisioneros del enojo y dejan de realizar conductas positivas.

5- VENGANZA. Búsqueda intencional y premeditada de un desquite, revancha o resarcimiento. La venganza es un tipo de violencia reactiva a la cual se considera en los límites de lo

patológico (Fromm, 1967). En la violencia vengativa, el daño ya está hecho y, por lo tanto, la violencia no es reactiva, no tiene función defensiva sino que tiene la función irracional de anular mágicamente lo padecido; sería el intento de aquellas personas que se sienten impotentes e incapaces de restablecer la estima de sí mismo que fue quebrantada por un agravio o daño. Esto se corresponde con la conocida ley del Talión: "Ojo por ojo y diente por diente". Una persona sana y madura no siente esa necesidad aunque haya sido insultada o dañada, su experiencia de vida le hace rechazar este tipo de reacciones.

III) PROSOCIALES. Actitudes tendientes a mantener y reparar el vínculo dañado.

6- SOLICITUD DE EXPLICACIÓN. Demandar explicaciones al ofensor que den cuenta de su proceder, de por qué fue agraviado.

7- PERDÓN/RECONCILIACIÓN. Favorecer la restauración de la relación por medio del diálogo. Supone la capacidad para sobrellevar una injusticia y restablecer una relación de amor con los otros.

En una investigación con este instrumento llevada a cabo por Ileana Bernhardt (2000), se estudió la influencia de la religiosidad intrínseca en las actitudes ante situaciones de agravio en adultos, de ambos sexos, de diferentes creencias religiosas y ocupaciones, de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. Además, se les administró el IRM (Medida de Religiosidad Intrínseca) de Hoge (1972), basada en las conceptualizaciones de Allport. Se obtuvieron coeficientes de correlación negativos significativos en las tres escalas de la dimensión Agresiva respecto del nivel de religiosidad, a saber: a mayor religiosidad menos actitudes vengativas ($r = -.377$; $p = .0001$), de rencor ($r = -.475$; $p = .0001$) y hostiles ($r = -.488$; $p = .0001$). No se observaron correlaciones significativas en las escalas de la dimensión Pasiva: sometimiento ($r = .125$; $p = .26$) y negación ($r = .116$; $p = .29$), como tampoco en la escala de solicitud de explicación ($r = -.052$; $p = .64$). Finalmente, se obtuvo una correlación positiva significativa en la escala de perdón y reconciliación ($r = .305$; $p = .005$), es decir que a mayor nivel de religiosidad intrínseca mayor posibilidad de responder perdonando al ofensor.

La Religiosidad Intrínseca para Allport es la forma más positiva, sincera y genuina de religiosidad, la que supone motivos para realizar conductas que nacen de la propia persona y no de demandas o mandatos externos. La persona religiosa motivada extrínsecamente usa su religión, mientras el motivado intrínsecamente encuentra su vida motivada por ésta. La religiosidad intrínseca coincide con la espiritualidad de comunión para la cual la persona se afirma en la absoluta "donación de sí" y alcanza su plenitud y su realización si está totalmente abierta al otro y al Otro trascendente (Dios). Por eso es interesante este estudio en el que se observa que los sujetos con religiosidad intrínseca pueden controlar mejor sus respuestas agresivas y poseen mayor capacidad de perdonar, contribuyendo así a construir una patria de hermanos y la Civilización del Amor.

Estudios posteriores (Rodríguez y Moreno, 2013) tuvieron en cuenta el grado de adhesión y práctica religiosa y las actitudes ante situaciones de agravio y confirman los resultados del trabajo precedente. Este estudio se realizó con adolescentes y jóvenes de ambos sexos. Comprendió 673 hombres y mujeres. En cuanto a la religión que se adherían: 555 eran católicos (82,5%), 39 evangélicos (5,8%) y 79 no creyentes (11,7%). El resultado según el grado de práctica religiosa (practicante, practicante ocasional y no practicante) arrojó diferencias significativas los practicantes son menos agresivos con respecto a los practicantes ocasionales y a los no practicantes. En cuanto al factor prosocial (Perdón y Reclamo de explicación), el único contraste significativo se encuentra en los practicantes, quienes tienen un promedio mayor de actitudes prosociales en comparación con los no practicantes.

Perdón, prosocialidad y armonía social

McCullough y otros (2000) expresan que el perdón es un cambio prosocial hacia la persona del ofensor que se produce dentro de la persona que ha sido dañada o agraviada. En esta línea, estudios empíricos han demostrado que el perdón interpersonal implica no solamente un cambio prosocial a la persona del ofensor, sino un cambio prosocial en general, aumentando el perdón los comportamientos prosociales hacia los demás (ver Rodríguez, 2020).

Por su parte, Casullo (2006) en sus investigaciones empíricas ha puesto de manifiesto que los adolescentes y jóvenes entienden al perdón interpersonal como una segunda oportunidad frente a posibles equivocaciones en las relaciones interpersonales. Esto es de gran importancia para la armonía social ya que todo vínculo está expuesto a errores humanos y equivocaciones.

A partir de estas conceptualizaciones, entendemos que el perdón interpersonal es una vía muy importante para la armonía social entre adolescentes y jóvenes, ya que el perdón tiene la capacidad de restituir los vínculos dañados, siempre y cuando esa restitución no comprometa la integridad de la persona ofendida.

Referencias

- American Psychological Association (2006). Forgiveness: A sampling of research results. Retrieved from <http://www.apa.org/international/resources/forgiveness.pdf>
- Bernhardt, Ileana (2000). Influencia de la religiosidad intrínseca en las actitudes ante situaciones de agravio. Tesis de licenciatura. Universidad Adventista del Plata, Argentina.
- Casullo, M. M. (2006). Las razones para perdonar: Concepciones populares o teorías implícitas. *Psicodebate*, 7, 9-20.

- Enright, R. D. & Rique, J. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory. Manual, Instrument and Scoring Guide*. CA: Mind Garden.
- Enright, R. D. (1999). Forgiveness. *Encyclopedia of emotions and behavior*. New York: Macmillan.
- Griffa, M. C., & Moreno J. E. (2008). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Tomo II*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Griffa, M. C. & Moreno J. E. (2015). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Tomo I*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Guzmán, M. (2010). El perdón en relaciones cercanas: Conceptualización desde una perspectiva psicológica e implicancias para la práctica clínica. *Psykhé*, 19(1), 19-30.
- Hoge, R. (1972). A validated intrinsic religious motivation scale. *Journal for the scientific study of religion*, 369-376.
- McCullough, M. E.; Pargament, K. I. & Thoresen, C.T. (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press.
- Menghi, M. S., Rodríguez, L. M., Tortul, M. C. & Moreno, J. E. (2017). Adaptación de la Escala de probabilidad de perdón a población adolescente argentina. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 34(2), 489-498.
- Moreno, J.E, Pereyra, M. R. & Rodríguez, L.M. (2021) *Manual del Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA)* [en línea]. Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía, 2. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11362>
- Papa Francisco (2020). *Fratelli Tutti: Sobre la fraternidad y la amistad social*. Vaticano. [
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Resett, S. (2021). ¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer. *Logos*.
- Resett, S., & Mesurado, B. (2021). Bullying and cyberbullying in adolescents: a metaanalysis on the effectiveness of interventions. En P. A. Gargiulo (Ed.), *Psychiatry and Neuroscience* (vol. 32; pp. 445-458). Springer.
- Resett, Santiago, Rodríguez, Lucas Marcelo, & Moreno, José Eduardo. (2023). Propiedades psicométricas del Cuestionario Revisado de Bullying/Victimización de Olweus para Niños en español. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e2872. Epub 01 de junio de 2023. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2872>
- Rodríguez, L. M., & Moreno, J. E. (2013). Religious practice and attitudes towards offenders. *Psychology*, 4(8) 622-628.

- Rodríguez, L. M., & Moreno, J. E. (2017). Percepción de ofensas o agravios en adolescentes. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 12(40), 11-18.
- Rodríguez, L. M., Tortul, M. C., Menghi, M. S. & Moreno, J. E. (2018). El perdón en adolescentes y jóvenes: una propuesta para su medición en Argentina. *Psicodebate*, 18(1), 21 - 34. <https://doi.org/10.18682/pd.v18i1.702>
- Rodriguez, L.M & Resett, S.A. (2023). El perdón como factor protector frente a las orientaciones suicidas en adolescentes de Entre Ríos. *Congreso internacional de psiquiatría y salud mental del Litoral*. Paraná, Argentina: septiembre 2023.
- Rodriguez, L.M. (2020). El rol del perdón en la prosocialidad. En Mesurado, B. (Ed.) *Diez funciones psicológicas de la conducta de ayuda*. EUNSA.
- Rubin, K. H., & Bowker, J. C. (2017). Friendship. En M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (1ra ed.). New York, NY: SAGE.
- Rye, M. S., Loiacono, D. M., Folck, C. D., Olszewski, B. T., Heim, T. A. & Madia, B. P. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 20, 260–277.
- Thompson, L. Y. & Snyder, C. R. (2003). Measuring forgiveness. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301-312). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Capítulo 5. NUEVOS ESCENARIOS PROFESIONALES, COMPETENCIAS PROFESIONALES Y BIENESTAR

Sheyla Verónica Salinas Arrázola

Resumen

Las épocas de Pandemia y Post Pandemia por Covid han generado modificaciones en la cotidianidad tanto en las interacciones, las relaciones interpersonales, las perspectivas laborales como en las consideraciones de bienestar y salud mental. Los nuevos profesionales se enfrentan a realidades de desempleo, estrés académico y laboral. Los empleadores buscan nuevos talentos con valores y competencias específicas para puestos determinados, pero con mayor flexibilidad y capacidad de adaptación que en otras épocas, puesto que ahora existen herramientas tecnológicas que pueden no solo automatizar el trabajo, sino también hacen que se pueda prescindir de varios cargos.

En ese sentido, este documento se enfoca en la importancia de una mirada reflexiva sobre la formación a futuro, teniendo en cuenta que nuevas competencias profesionales deben potenciarse y se debe trabajar a nivel de la educación superior para desarrollar valores como competencias, por ejemplo, la gratitud, el amor, el perdón, con una transversal de ética para el desarrollo de la inteligencia emocional y social en la micro y macro currícula de futuros profesionales, puesto que es la espiritualidad y nuestra humanidad lo que nos da empleabilidad al competir con la inteligencia artificial.

Palabras Claves: Bienestar, gratitud, competencias profesionales.

Nuevos escenarios laborales, nuevos requerimientos

De acuerdo con American Psychological Association APA (2023) algunas de las temáticas emergentes para la consideración profesional son la prevención del suicidio, demandas de bienestar en el trabajo, inclusión, y la investigación e intervención interdisciplinar. En este reporte de APA se plantea que se deben tener en cuenta nuevas formas de llegar a la audiencia, emplear nuevas miradas de la comunicación de la ciencia para que la información no sea restringida a psicólogos y tenga, en ese sentido, mayor impacto y llegada con mayor claridad en la presentación de artículos.

En 2023 han surgido ponencias y discusiones académicas respecto a los criterios éticos de la generación de información teniendo en cuenta uso de inteligencia artificial con miradas críticas de

la investigación, así como debates respecto al uso y la administración de datos, la gestión de comunidades y el marketing empresarial.

En torno a la orientación vocacional y profesional esos son temas relevantes que reflejan la actualidad de campos profesionales de trabajo emergente y el declive de otros espacios que se considera que serán remplazados por la inteligencia artificial para dar respuesta a requerimientos de información de manera rápida, dando lugar a que se desestime un servicio y se opte por una aplicación.

En la gestión de talento humano un tópico fundamental es el fortalecimiento de competencias personales, soft skills, que se requieren en este nuevo escenario altamente competitivo, altamente estresante, sobre todo para los más jóvenes que salen de las universidades a enfrentarse con el desempleo, ver de cerca la sobre calificación, la necesidad de ser emprendedores sin recursos para ello y por ende lidiar con ansiedad, depresión, empezar sus vidas laborales conformándose en muchos casos con las opciones que encuentren y no aquellas que los ilusionaban. En ese sentido surgen miradas sobre las habilidades que se deben trabajar desde que somos pequeños como la inteligencia emocional y social, modelos de crianza, de apego, de fortalecimiento personal, pues se ve la importancia del manejo de emociones, del valor de la expresión de sentimientos y de los valores en las nuevas generaciones tanto en el desempeño laboral como en su relacionamiento interpersonal, amistad, pareja y problemas intergeneracionales.

Como temas de investigación y nuevos retos en la psicología laboral en torno al desarrollo organizacional se plantea la gestión de la felicidad, la capacidad de negociar, el desarrollo de la compasión y el perdón, el fortalecimiento de sí mismo y de la comunidad, la comprensión de la espiritualidad en temáticas de mucha reflexión como el duelo y la gratitud. Como nunca se entiende que no se nos prepara para enfrentar frustraciones, pérdidas y cierre de etapas, y tampoco sobre como pensar en un proyecto de vida que considere el bienestar.

Enfoque en el bienestar y calidad de vida

La percepción de bienestar que una persona tiene está directamente relacionada con su gestión de las emociones, su capacidad de resiliencia, de afrontamiento al estrés y a la adversidad con inteligencia social – contextual, adaptándose con flexibilidad y empatía a diferentes circunstancias. En el mundo laboral actual bienestar y calidad de vida no siempre van juntos, a veces las condiciones como el desempleo por falta de especialización o la sobre calificación llevan a conformarse con trabajos en los cuales se tiene bienestar, pero no siempre calidad de vida. Laca

Arocena, Mejía Ceballos y Gondra Rezola (2006) plantean una investigación que se enfoca en la importancia que tiene el bienestar laboral en la salud mental y por ello generan una propuesta de un modelo para su evaluación. En tanto Ryan y Deci (2001) definen el bienestar como una experiencia que puede tener dos orientaciones para su revisión, una concepción subjetiva y una psicológica, Dávila de León y Jiménez García (2014) refieren al bienestar como un constructo multidimensional, que cuando se centran en el bienestar psicológico se construye a partir de un conjunto de componentes emocionales, cognitivos, motivaciones y conductuales que se relacionan con las percepciones de crecimiento personal y el desarrollo del potencial humano dando lugar a valoraciones de satisfacción.

El bienestar psicológico es un constructo que expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza subjetiva vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social. El bienestar posee elementos reactivos, transitorios, vinculados a la esfera emocional, y elementos estables que son expresión de lo cognitivo, de lo valorativo; ambos estrechamente vinculados entre sí y muy influidos por la personalidad como sistema de interacciones complejas, y por las circunstancias medioambientales, especialmente las más estables. (Victoria García-Viniegras, Carmen R, & González Benítez, Idarmis, 2000 p. 588)

En ámbitos gerenciales se da relevancia a nuevas corrientes que se inclinan por el desarrollo de talentos, la administración por valores o la conciliación entre la vida personal y profesional. Martha Alles (2016) refiere que los valores se transforman en competencias y que se hacen necesarias nuevas miradas del tiempo libre, para nuevos proyectos personales, teniendo en cuenta las miradas del tiempo cultural, social y personal y no sólo el tiempo socio económico productivo que es el que está presente en el lineamiento de todo proyecto de vida y se dejan de lado los otros aspectos de la realización personal y sobre lo que se entiende por bienestar.

Psicología de la gratitud y bienestar

En el mundo laboral se observan conflictos éticos. La tecnología reemplaza a la humanidad, porque se ven las bondades de las herramientas informáticas y la virtualidad en contraposición con las dificultades que se pueden presentar en el relacionamiento interpersonal. Con el uso de la inteligencia artificial se minimiza el costo personal y social de una contratación, se minimizan conflictos, se evita un desgaste emocional por desacuerdos que se pueden presentar al tener puntos de vista diferentes, entre muchos otros argumentos que implica una valoración costo beneficio.

Estas situaciones repercuten en el bienestar psicológico de los empleados y en su calidad de vida y la de sus familias ante la incertidumbre de la inestabilidad y la precariedad laboral. Ante ello, surgen posibles temas de investigación e intervención psicosocial que consideren ¿cómo se trabaja en la cultura de las organizaciones la gratitud con el personal? ¿Realmente se considera su bienestar y calidad de vida?.

Para Bauman (2009) la modernidad líquida refiere a un cambio en la percepción de bienestar, un mundo altamente competitivo de desafíos, incertidumbre marcado por el consumismo e individualidad que generan sentimientos de soledad, frustración, desesperanza y vacío existencial. Por tanto, la felicidad es sustituida por su búsqueda.

Esta situación implica la necesidad de replantearse como se trabaja en la formación escolar, de pregrado y posgrado para repensar lo que es prioritario e importante para el desarrollo personal pleno. La relativización de los valores y la espiritualidad llevan a la frustración ante la banalización de la importancia de la persona, de la familia, de las metas personales y de una vida comprometida. Como respuesta a esta desvalorización del sentido de la existencia surgen las investigaciones que se preocupan por comprender la gratitud, nuevos contextos de relación, de interacción, de identidad, alteridad y su importancia en la salud mental y el bienestar.

Bernabé Valero G. (2014) presenta una revisión sobre la gratitud en relación con los conceptos de bienestar y la felicidad integrando diferentes propuestas desde la Psicología con una propuesta para la elaboración de un instrumento de medición. El libro se enmarca en la Psicología positiva y existencial, integrando el concepto de gratitud con los de espiritualidad y sentido de la vida. Parte de una revisión histórica de revisiones de la gratitud en Psicología por etapas, desde 1900 a 1930, de 1930 hasta 1950, las décadas de 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 al 2000. A continuación, presenta una definición conceptual de la gratitud considerándola como virtud, como fortaleza para la trascendencia, como una emoción moral, como rasgo disposicional, actitud existencial y atribución a la intencionalidad de un agente. Posteriormente, presenta los mecanismos cognitivos, afectivos y funcionales relacionados con la gratitud, como emoción empática, para la promoción de los vínculos, la prosocialidad, el mantenimiento de relaciones interpersonales, la promoción del bienestar tanto en la salud física como en el bienestar psicológico inter y transpersonal.

En ese sentido han ido trabajando autores como Phil Stutz y Barry Michels (2012) que en su publicación "El método" presentan su experiencia terapéutica que refiere al uso de la inversión del

deseo, el amor activo, la autoridad interior y el flujo de gratitud como herramientas básicas para generar un cambio personal que no sólo será beneficio propio sino también de todo su entorno. En 2022 Jonah Hill presenta en Netflix un documental denominado “Stutz” en el que el psiquiatra explica su método de intervención terapéutica, pero revela su faceta humana, vulnerable, sensible ante el sufrimiento, y el reconocimiento de la gratitud con su poder de sanación, el poder del amor, del perdón, para dar y darse a otros.

Emerge un campo de trabajo para los psicólogos en espacios organizacionales para la sensibilización, socialización y concientización sobre la importancia de la gratitud en el sentido de vida, la auto realización y lo que implica ser profesional en este nuevo contexto en el que se requiere más apertura al otro, más empatía, ser más humano, más cercano, y más agradecido con las oportunidades y desafíos que se nos presentan en el día a día.

Potenciar individualidades para tender puentes de encuentro

Tras la Pandemia por Covid 19 cobra un nuevo sentido la identidad personal, profesional, social, comunitaria, en la generación de redes profesionales, el trabajo en comunidades de aprendizaje, debido a que la virtualidad ha generado nuevos escenarios de interacción, de encuentro pero también de desencuentro y soledad, es así que se han dado nuevas prácticas de intervención en línea.

En este espacio terapéutico surgen nuevas formas de relacionamiento, de vínculo y encuentro, en ese sentido cobran fuerza las palabras de Simonetta Magari que en la conferencia “El don y el donarse en psicología” señalaba “Así, Yo y Tú, Nosotros y Ustedes, manteniendo y potenciando las individualidades a través del reconocimiento, constituimos una nueva realidad que es sanadora y plenificante...” “La relación intersubjetiva, a la luz del Paradigma de la Unidad se presenta como Don de sí que reconoce la otredad también como Don para mí.” (Movimiento de los Focolares, 2019).

Estamos en una época en la que prima la necesidad del autoconocimiento, esta época post pandemia ha generado un cambio a nivel de las competencias personales y profesionales, pues si bien se valora el fortalecimiento comunitario y el emprendedurismo, este es un nuevo escenario donde se debe fortalecer al ser humano en aspectos éticos, deontológicos, y este sentido de si para que se hallen al tener una profesión como un servicio para y por otros que diferencie lo que hacen, de lo que puede hacer la inteligencia artificial.

Se han ampliado los espacios de atención terapéutica y acompañamiento virtual como formas de tender puentes colaborativos para mejorar la atención psicológica y prima en el profesional en salud mental el valor que le da a la compasión, la empatía y la gratitud, que es mencionada desde la psicología de la espiritualidad pero también se insertan en el proceso de intervención y relación nosotros - los otros, pues cada psicólogo debe fortalecer estas competencias, habilidades, valores, tanto para mejorar su desempeño como para ser un mejor ser humano, responsable con y por su bienestar, capaz de ayudar a otros con la mejor versión de sí mismo.

Referencias

Alles Martha (2016) *Conciliar vida profesional y personal. Dos miradas: organizacional e individual*. Granica. Buenos Aires.

American Psychological Association APA (2023) Trends Report <https://www.apa.org/monitor/2023/01/trends-report>

Bauman Z. (2009) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Ediciones en castellano, Espasa Libros, S. L. U. Barcelona.

Bernabé-Valero, G. (2014). Psicología de la Gratitud. Integración de la Psicología Positiva y Humanista (Col. Cuadernos de Psicología 01). La Laguna (Tenerife): Latina. <http://www.cuadernosartesanos.org/Psicologia/2015/cdp01.pdf>

Dávila de León, Celeste, & Jiménez García, Gemma. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 271-302. Recuperado en 15 de noviembre de 2023.

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200004&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200004&lng=es&tlng=es)

Laca Arocena F., Mejía Ceballos J. C. y Gondra Rezola J.M. (2006) Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como componente de la salud mental. *Psicología y salud*. Universidad Veracruzana. Enero Junio. Año vol 16. 2006. Pp. 87-92 <https://www.redalyc.org/pdf/291/29116110.pdf>

Movimiento de los Focolares (2019) Simonetta Magari. El don y el donarse en psicología. <https://www.focolare.org/conosur/news/2019/05/06/el-don-y-el-donarse-en-psicologia/>

Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Stutz P, Michels B. (2012) *El método: Las herramientas que activarán tu fuerza interior para cambiar tu vida*. Penguin Random House Grupo Editorial. España.

Victoria García-Viniegras, Carmen R, & González Benítez, Idarmis. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592. Recuperado en 15 de noviembre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010&lng=es&tlng=es.

Capítulo 6. DESIGUALDAD SOCIAL Y SALUD MENTAL DE LA POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL: EN BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES

Lic. Consuelo Huerta

Introducción

El estudio de la desigualdad social durante el último tiempo ha permitido definir su impacto no sólo en la distribución de recursos, sino también en indicadores de salud mental y desarrollo emocional. También para la población infanto-juvenil, la desigualdad puede determinar una mayor prevalencia de trastornos del ánimo. En este contexto, se hace necesario pensar factores protectores que puedan ayudar a contrarrestar los efectos que la desigualdad social tiene en la salud mental de los NNA y que puedan ser intervenidos desde las escuelas. A partir de una revisión de la literatura, el artículo aborda la relación entre desigualdad social y salud mental de la población infanto-juvenil, además de analizar la autoeficacia como posible factor protector. Según un creciente número de investigaciones en el ámbito escolar, la autoeficacia en la gestión de las emociones, es decir la creencia de ser capaces de regular adaptativamente sus propias reacciones emocionales, es un importante factor de protección frente a la depresión. La evidencia muestra que la autoeficacia emocional es un factor protector frente a contextos caracterizados por fuertes desventajas sociales, a su vez, la autoeficacia se presenta como el mecanismo más cercano al cambio en el comportamiento humano.

Desigualdad social y salud mental

La desigualdad es a menudo mencionada como fenómeno de interés en la psicología, debido a los efectos que esta trae en dimensiones no solo objetivas (por ejemplo, la distribución de recursos económicos y oportunidades), sino también en dimensiones subjetivas, es decir, los impactos que estas diferencias pueden generar en las vivencias y en las conductas de individuos y grupos, que pueden reforzar diferencias de clase (Jetten & Peters, 2019). Desde una perspectiva psicológica, resulta especialmente interesante considerar la desigualdad social, es decir, aquellas “diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la propia vida, y que se perciben como injustas en

sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas” (PNUD, 2017, p.18). Esta definición es interesante, ya que enfatiza tres dimensiones que nos acercan a la vivencia de desigualdad de parte de los individuos: (1) Condiciones estructurantes (por ejemplo, relaciones sociales, con consecuencias centrales en la vida personal de cada individuo), (2) percepción de injusticia, (3) diferencias moralmente ofensivas (es decir, dualidad entre principio normativo de igualdad v/s estándares mínimos de dignidad) (PNUD, 2017). Hablar de desigualdad y sus consecuencias sociales es especialmente relevante para América Latina, región donde la desigualdad registra niveles especialmente altos, tiene raíces históricas profundas y donde los progresos de las últimas décadas han mejorado solo parcialmente la situación (Eslava & Valencia Caicedo, 2023).

La desigualdad social no solo se representa en el acceso a recursos materiales y en su distribución, sino que también incide de manera importante en la salud mental de cada individuo y en el ciclo de desarrollo desde las primeras etapas de vida. Esta relación se observa tanto en la población adulta como en la infanto-juvenil (Murali & Oyebode, 2004). En presencia de desigualdad las mismas patologías afectan a los individuos de maneras distintas. Generalmente, un menor nivel socioeconómico es asociado con una mayor prevalencia de trastornos del ánimo, especialmente en presencia de un menor nivel de educación (como observan Markkula et al., 2017 en el caso de la adolescencia temprana): esto se puede explicar con el estrés asociado a una baja posición social, debido a la exposición a diversidad social y a la falta de recursos para enfrentar ciertas dificultades (Murali & Obeyode, 2004). Dinámicas similares se observan también cuando aumenta la pobreza relativa (Hiilamo, 2014) y en el caso de minorías étnicas (Brown et al., 2007). Adicionalmente, la desigualdad afecta también el desarrollo infanto-juvenil, debido a antecedentes sociales e individuales (por ejemplo, cuáles son los recursos personales y red de apoyo que acompañan el cambio en el ciclo vital de cada adolescente, y cómo éstas impactan en la actitud con la que se enfrenta los cambios en el ciclo vital), a la transmisión intergeneracional de la desigualdad y la socialización dentro y fuera de hogar (Buchmann & Steinhoff, 2017). Finalmente, la misma existencia de diferencias entre sujetos genera impacto en la salud mental: habitantes de zonas con más desigualdad registran mayor depresión, independientemente de sus características demográficas, nivel socioeconómico, y salud física (Muramatsu, 2003).

Dimensiones objetivas y subjetivas de la desigualdad

Profundizando en la dimensión de desigualdad desde la perspectiva de salud mental, ésta da cuenta de la manera en que las disfunciones psíquicas se desarrollan de manera distinta en diferentes grupos sociales, con diferencias que se evidencian en el ingreso económico, etnia o género (Muntaner et al, 2000). Distintos estudios también consideran la relación entre desigualdad y salud mental,

entendiendo la desigualdad desde dos dimensiones: por un lado, considerando cómo los distintos grupos sociales tienen distintos niveles de salud mental; y por el otro, la existencia de diferencias es en sí un factor que impacta en la salud mental de los individuos. Según lo anterior, la desigualdad social se refiere a la existencia de diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas o desventajas para diferentes sujetos, estructuran la vida de las personas, y son percibidas como injustas (PNUD, 2017). En este sentido, se hace relevante considerar las dimensiones objetivas y subjetivas de la desigualdad.

En relación con la dimensión objetiva, el *ingreso económico* es una de las principales variables consideradas en la investigación, también por sus consecuencias en factores que se refieren al estrés psicológico (Jiang & Probst, 2019). Desde esta perspectiva, la desigualdad se relaciona a la estratificación social o clases sociales (Muntaner et al., 2000). La estratificación se refiere al orden jerárquico de una sociedad, definido por niveles de educación formal, condición laboral e ingreso; a su vez, es evaluada considerando, por ejemplo, nivel de educación, ocupación e ingreso de las personas. Las clases sociales son grupos definidos según sus relaciones con la propiedad y el control de los medios de producción, y el control sobre otros (Kohn et al., 1990, en Muntaner et al., 2000); se asocian no solo al ingreso relativo (es decir, comparado con lo de otros sujetos), sino también a distintos tipos de ingresos (salarios, eventuales rentas recibidas...) y diferencias de riqueza (por ejemplo, valor de los activos poseídos) (Muntaner et al., 2000). La existencia de una desigual distribución de ingresos entre los integrantes de una sociedad tiene por sí efectos negativos en las personas y no solo en salud mental (Muramatsu, 2003), como demuestra la relación entre desigualdad y fenómenos como uso de drogas, encarcelamiento, obesidad (Wilkinson & Pickett, 2007). La desigualdad afecta también la posibilidad que las personas tienen para acceder a recursos de distintos tipos, factor que determina también la manera en que un individuo puede adaptarse a su entorno; en el caso en que la persona perciba que es difícil ascender socialmente, su reacción frente a la desigualdad será más negativa (Day & Fiske, 2019).

Con relación a la dimensión subjetiva, la *identidad basada en clase social* es clave para determinar cómo las personas entienden quiénes son y cómo se orientan en la sociedad (Easterbrook et al., 2019). Por ejemplo, la identidad social determina diferentes experiencias subjetivas para personas de distintos grupos sociales, aun cuando estén viviendo la misma situación. El contexto territorial en que se desempeñan las personas, cuando se trata de zonas de bajos recursos y se encuentran en contextos desiguales, afecta negativamente la salud mental de los individuos (Drukker et al., 2004). Además, la identidad social influye las percepciones y los prejuicios sobre la clase social a la cual se pertenece y sobre las otras: constituimos nuestra identidad en base a los que son nuestros pares, comparando nuestras experiencias con las suyas; en este sentido, las identidades

basadas en clases sociales impactan a los individuos en distintas dimensiones, que son relevantes también para la desigualdad educacional (Easterbrook et al., 2019). Por ejemplo, la identidad influye sobre factores sociales y culturales, como expectativas negativas sobre el grupo a que se pertenece, falta de representaciones positivas del propio grupo, y disposición negativa hacia la educación. Estos elementos pueden generar procesos como amenaza a la identidad social e incompatibilidad de identidad, que afectan el desempeño, las aspiraciones y las creencias personales a la hora de enfrentarse a contextos que ofrecen la posibilidad hipotética de escalar socialmente (Easterbrook et al., 2019).

Las dimensiones objetivas y subjetivas de la desigualdad social se observan también en el contexto escolar, ámbito fundamental para la población infanto-juvenil. La diferente disponibilidad de recursos económicos y las diferencias de identidad basadas en clase social afectan oportunidades y resultados para los estudiantes dependiendo de la clase social a que pertenecen. Estas diferencias no solo condicionan el desempeño académico de cada alumno (Machin & Vignoles, 2005), sino que resultan determinantes para el acceso a los establecimientos educacionales (Treviño et al., 2014), la prosecución de los estudios a nivel universitario (Jerrim et al., 2015) y también para el desarrollo de habilidades blandas, incluyendo sentido de pertenencia, motivación, aspiraciones, autoestima y autoeficacia emocional (Bandura & Caprara, 1996). Adicionalmente, la identidad basada en clase social influencia también la manera en que las personas perciben su contexto educativo local, determinando la postura con que se aproximan a la escuela (Easterbrook et al., 2019).

Desigualdad y depresión en la población infanto-juvenil

Enfocándose en la población infanto-juvenil y examinando la desigualdad a través del modo en que diferentes condiciones socioeconómicas la impactan, una revisión de literatura elaborada por Reiss (2013) evidencia cómo la posibilidad de que NNA desarrollen problemas de salud mental es dos o tres veces más alta en sujetos socio económicamente desaventajados. En los adolescentes, la condición socioeconómica de las familias resulta tener efectos más fuertes en la adolescencia temprana, disminuyendo en las etapas siguientes (Wickrama et al., 2009). De la misma manera, también el contexto escolar - definido en base al ingreso promedio de los alumnos - tiene incidencia sobre la presencia de depresión en adolescentes, como lo demuestran estudios en Estados Unidos (Goodman et al., 2003) y Corea (Park et al., 2012). Según Reiss (2013), la investigación sobre desigualdad y depresión en la población infanto-juvenil muestra una asociación inversa entre depresión y bajo nivel socioeconómico, tanto en niños como en adolescentes; sin embargo, Reiss reporta un trabajo conducido en Nueva Zelanda, en que el nivel socioeconómico resulta ser asociado

a ansiedad, pero no a depresión (Miech et al., 1999). Además, la depresión resulta ser fuertemente asociada a menores logros académicos (Park et al., 2012).

En el caso de la población infanto-juvenil, la condición socioeconómica y la eventual presencia de desigualdad son examinadas utilizando principalmente información proveída por los padres, esta incluye elementos como nivel educacional, ocupación, ingreso del hogar y eventual recepción de beneficios de bienestar (políticas sociales) (Reiss, 2013, p. 26). Con respecto a las herramientas utilizadas para analizar los trastornos mentales en la población infanto-juvenil y su relación con desigualdad, Reiss (2013) observa una cierta variedad de instrumentos, aunque cuatro sean preponderantes: Child Behaviour Checklist (CBC); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV (NIMH DISC-IV); y Youth Self-Report (YSR).

La autoeficacia como posible factor protector

En base a lo anterior, se hace necesario pensar factores protectores que puedan ayudar a contrarrestar los efectos que la desigualdad social tiene en la salud mental de los NNA. La teoría social cognitiva (TSC) ofrece aportes interesantes al estudio de la relación del contexto (p.e. la desigualdad y sus dimensiones intersubjetivas), la persona (p.e. su salud mental) y los procesos psicológicos (p.e., la autoeficacia emocional). La TSC se enfoca en las dimensiones de autoeficacia como representativas de los mecanismos individuales psicológicos más cercanos al comportamiento humano. La autoeficacia se refiere a las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades y sobre sus posibilidades de ejercer influencia sobre los eventos y contextos que afectan sus vidas (Bandura, 1994). Éstas pueden determinar cómo las personas se sienten, piensan, se motivan, produciendo efectos en procesos tanto cognitivos, como motivacionales y afectivos (Bandura, 1999). En este sentido, juega un rol relevante la así llamada autoeficacia emocional o autoeficacia en la gestión de las emociones (Caprara et al., 2008), que se refiere a la creencia percibida de poder modular la impulsividad y el afecto negativo y, a su vez, experimentar y expresar el afecto positivo. Las creencias de autoeficacia influyen en los estándares de autorregulación adoptados por las personas, en la cantidad de esfuerzo que invierten y en cuanto perseveran ante las dificultades, así como en su vulnerabilidad al estrés y la depresión (Caprara et al., 2010b). Según un creciente número de investigaciones en el ámbito escolar, la autoeficacia en la gestión de las emociones es un importante factor de protección frente a la depresión (Caprara et al., 2010a). Además, los contextos escolares han demostrado cierto potencial en el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional, concepto que se puede considerar como proxy de la autoeficacia: como demuestran múltiples estudios, la participación de estudiantes en intervenciones escolares ha mejorado significativamente sus habilidades

socioemocionales, su actitud y comportamiento, además de su rendimiento académico (Durlak et al., 2011).

El rol de la autoeficacia en la gestión de emociones

El contexto en que se encuentra la persona influye sobre su percepción de autoeficacia y a la vez la autoeficacia permite amortiguar las consecuencias de vivir en contextos adversos. Por ejemplo, diferentes pueden ser los espacios a disposición para que una persona pueda poner su autoeficacia a prueba, mientras que el contexto puede también influir en la dimensión intersubjetiva en la cual se pone en práctica la capacidad de autorregulación de la persona. Por otro lado, la autoeficacia puede contribuir a enfrentar situaciones adversas generadas por el contexto en que se encuentra la persona, incluyendo por ejemplo la dimensión socioeconómica y el impacto que la desigualdad de recursos puede generar en la salud mental de un individuo (Meilstrup et al., 2020).

Específicamente, la autoeficacia emocional se puede configurar como un moderador de depresión, es decir, su presencia puede influenciar la manera en que se manifiesta la depresión. Según la teoría social cognitiva, la depresión se entiende en relación con las percepciones y juicios que las personas realizan sobre su experiencia, adquiriendo un rol proactivo que determina diferentes maneras de adaptarse a la depresión (Bandura et al., 1999). Mientras que elementos estresantes externos pueden ser factores de riesgo y contribuir a producir depresión, la autoeficacia aparece como el principal mecanismo de acción humana que puede regular el funcionamiento de una persona y su capacidad de controlar la presión derivada por elementos externos (Bandura, 1997). Esta relación es aún más relevante en los adolescentes, quienes se enfrentan a muchos contextos y cambios (biológicos, educativos y sociales) frente a los cuales la autoeficacia toma un rol protector y facilita (o, en su ausencia, obstaculiza) el desempeño en esta etapa de vida (Bandura et al., 1999). Específicamente, los juicios sobre la autoeficacia emocional pueden influir en la percepción que el adolescente tiene de su capacidad de enfrentar ciertas situaciones y condiciones sociales, pudiendo afectar su reacción frente a elementos que pueden generar presión (Ehrenberg et al., 1991).

Sin embargo, es necesario considerar que el rol de la autoeficacia no depende simplemente del individuo, sino que es influenciado también por el contexto, las relaciones interpersonales y el género. El contexto por ejemplo se caracteriza por factores sociales y culturales frente a los cuales cada identidad basada en clase social responde de manera diferente (Easterbrook et al., 2019). Las relaciones son especialmente relevantes para los adolescentes, siendo uno de los elementos que aporta al proceso de individuación de la familia y que determina la posibilidad de mantenerse conectados a los pares (Jenkins et al., 2002). Además, el género puede determinar relaciones de diferente calidad

y distintos niveles de autoeficacia, afectando el desarrollo de síntomas de depresión en la adolescencia temprana (Jenkins et al., 2002).

Autoeficacia y población infanto-juvenil

La autoeficacia emocional ha sido examinada también en relación con adolescentes, su desarrollo en diferentes contextos y la relación con la salud mental. El desarrollo de los adolescentes, incluyendo su autoeficacia, se da en distintos contextos, con implicancias relevantes también en el ámbito escolar (Schunk & Meece, 2006). Por ejemplo, la autoeficacia emocional ha sido considerada en relación con el desempeño académico (Armum & Chellappan, 2016), con el clima escolar y los comportamientos prosociales (Luengo Kanacri et al., 2017), y con la ansiedad y los modelos de crianza más en general (Niditch & Varela, 2011). Además, la autoeficacia ha sido examinada en relación con los trastornos emocionales, observando que generalmente bajos niveles de autoeficacia emocional se asocian a actitudes de inseguridad y ansiedad (Connolly, 1989). Estos antecedentes comparten la propuesta de intervenciones basadas en el fortalecimiento de la autoeficacia como elemento que puede aportar tanto a la salud mental como también al rendimiento escolar de los adolescentes.

Conclusiones

En base a la literatura analizada, es posible reconocer que la desigualdad social afecta la salud mental y especialmente los indicadores de depresión, considerando que su dimensión tanto objetiva como subjetiva influyen en la salud mental y se manifiestan de forma específica en la población infanto-juvenil. En relación con esto, la autoeficacia ha sido indicada por la teoría social cognitiva como un posible factor protector frente al impacto que el contexto puede tener en el desarrollo emocional del sujeto, configurando la autoeficacia como un posible factor moderador de depresión. Sin embargo, la investigación ha considerado prevalentemente el rol de la autoeficacia social, enfocándose en las relaciones con los pares y en la percepción de autoeficacia frente a ellos. Por esta razón, puede ser relevante considerar si también la *autoeficacia emocional* puede desempeñar un rol moderador frente a la depresión, permitiendo observar dinámicas individuales que tienen que ver con la creencia de poder manejar emociones y cómo estas pueden moderar la relación comprobada entre desigualdad y depresión. Específicamente, es posible hipotetizar que en un cierto contexto la autoeficacia emocional pueda atenuar el efecto de la desigualdad sobre la depresión.

Referencias

- Araya, R., Lewis, G., Rojas, G., & Fritsch, R. (2003). Education and income: which is more important for mental health?. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(7), 501-505.
- Armum, P., & Chellappan, K. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 279-288.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy (Vol. 4). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., & Caprara, G. V. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.
- Brown, J. S., Meadows, S. O., & Elder, G. H., Jr. (2007). Race-ethnic inequality and psychological distress: Depressive symptoms from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1295-1311.
- Buchmann, M., & Steinhoff, A. (2017). Social inequality, life course transitions, and adolescent development: Introduction to the special issue. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), pp. 2083–2090.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010a). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 24(1), 36-55.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological assessment*, 20(3), 227.

- Caprara, G., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010b). Counteracting Depression and Delinquency in Late Adolescence: The Role of Regulatory Emotional and Interpersonal Self-Efficacy Beliefs. *European Psychologist*, 15(1), 34-48.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258.
- Day, M. V., & Fiske, S. T. (2019). Understanding the nature and consequences of social mobility beliefs. *The Social Psychology of Inequality* (pp. 365-380). Springer, Cham.
- Drukker, M., Feron, F. J., & Van Os, J. (2004). Income inequality at neighbourhood level and quality of life. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39(6), 457-463.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Easterbrook, M. J., Hadden, I. R., & Nieuwenhuis, M. (2019). Identities in context: How social class shapes inequalities in education. In *The social psychology of inequality* (pp. 103-121). Springer, Cham.
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26(102), 361.
- Eslava, F., & Valencia Caicedo, F. (2023). *Origins of Latin American Inequality*.
- Goodman, E., Huang, B., Wade, T. J., & Kahn, R. S. (2003). A multilevel analysis of the relation of socioeconomic status to adolescent depressive symptoms: does school context matter?. *The Journal of pediatrics*, 143(4), 451-456.
- Hiilamo, H. (2014). Is Income Inequality 'Toxic for Mental Health'? An Ecological Study on Municipal Level Risk Factors for Depression. *PLoS ONE*, 9(3): e92775.
- Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 49-68.
- Jerrim, J., Chmielewski, A. K., & Parker, P. (2015). Socioeconomic inequality in access to high-status colleges: A cross-country comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 20-32.
- Jetten, J., & Peters, K. (2019). Putting a social psychological spotlight on economic inequality. In *The social psychology of inequality* (pp. 1-18). Springer, Cham.
- Jiang, L., & Probst, T. M. (2019). Societal Income Inequality and Coping with Work-Related Economic Stressors: A Resource Perspective. *The Social Psychology of Inequality* (pp. 53-65). Springer, Cham.

- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child development*, 88(4), 1100-1114.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2005). Educational inequality: The widening socio-economic gap.
- Markkula, N., Zitko, P., Peña, S., Margozzini, P., & Retamal, P. (2017). Prevalence, trends, correlates and treatment of depression in Chile in 2003 to 2010. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(4), 399-409.
- Meilstrup, C., Holstein, B. E., Nielsen, L., Due, P., & Koushede, V. (2020). Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms among schoolchildren. *European Journal of Public Health*, 30(1), 80-85.
- Miech, R. A., Caspi, A., Moffitt, T. E., Wright, B. R. E., & Silva, P. A. (1999). Low socioeconomic status and mental disorders: A longitudinal study of selection and causation during young adulthood. *American Journal of Sociology*, 104(4), 1096-1131.
- Muntaner, C., Eaton, W. W., & Diala, C. C. (2000). Social inequalities in mental health: A review of concepts and underlying assumptions. *Health*, 4(1), 89-113.
- Murali, V., & Oyebode, F. (2004). Poverty, social inequality and mental health. *Advances in psychiatric treatment*, 10(3), 216-224.
- Muramatsu, N. (2003). County-level income inequality and depression among older Americans. *Health services research*, 38(6p2), 1863-1884.
- Niditch, L. A., & Varela, R. E. (2012). Perceptions of parenting, emotional self-efficacy, and anxiety in youth: Test of a mediational model. *Child & Youth Care Forum*, 41(1), 21-35.
- Park, H. Y., Heo, J., Subramanian, S. V., Kawachi, I., & Oh, J. (2012). Socioeconomic inequalities in adolescent depression in South Korea: a multilevel analysis. *PloS one*, 7(10), e47025.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social science & medicine*, 90, 24-31.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In Urda, T., & Pajares, F. (Eds.). *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96), Greenwich: IAP.
- Steinberg, L. (2015). How to improve the health of American adolescents. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 711-715.
- Subramanian, S. V., Delgado, I., Jadue, L., Vega, J., & Kawachi, I. (2003). Income inequality and health: multilevel analysis of Chilean communities. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(11), 844-848.

- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2014). Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores explicativos. Santiago: CPCE-CIAE.
- Weare, K. (2000). Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach. Psychology Press.
- Wickrama, K. A., Noh, S., & Elder, G. H. (2009). An investigation of family SES-based inequalities in depressive symptoms from early adolescence to emerging adulthood. *Advances in life course research*, 14(4), 147-161.
- Wilkinson, Richard, and Kate Pickett (2007) "The Problems of Relative Deprivation: Why Some Societies Do Better Than Others." *Social Science & Medicine* 65(9):1965–78.

Capítulo 7. La PROSOCIALIDAD un camino seguro para generar y optimizar procesos fiables de trabajo socioeducativo e inclusivos.

Una propuesta preventiva y metodológica para la educación inclusiva: Proyecto PATH, Modelo 2.0

Dr. Julio César Firmani

Presentación del tema

La Prosocialidad "son aquellas conductas que, sin esperar ninguna recompensa extrínseca o material, favorezcan otras personas o grupos según sus criterios o de acuerdo con objetivos sociales objetivamente positivos, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de buena calidad y una unidad sólida, en la relación interpersonal o social, salvaguardando la identidad, la creatividad y la iniciativa autónoma de las personas o grupos implicados". (Roche, 1995, p. 16).

Teniendo como referente conceptual la propuesta del Dr. Orlando Terre Camacho, en su libro publicado "La Educación Necesaria" ... "La educación es un derecho humano básico, porque es fundamental para el desarrollo de las personas. Específicamente para aquellas personas con alguna discapacidad o con necesidad especial. La educación tiene que ofrecer igualdad y oportunidades iguales no importando la clase social o la discapacidad física o intelectual; es decir necesita construir un nuevo discurso pensado en la diversidad y como atenderlo en la nueva educación". Terre Camacho, 2011, p. 17), queremos hacer un aporte concreto desde el presente enfoque social, educativo y jurídico y desde el paradigma que sostiene la Prosocialidad.

En la actualidad existe un referente novedoso de la Psicología y Educación para la Prosocialidad representada por el Dr. Robert Roche quien nos presenta desde su labor académica en la Universidad Autónoma de Barcelona el Proyecto Europeo PATH para prevenir las adicciones y favorecer la inclusión desde el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

PATH (Prevention of Addiction Through emocional education)¹⁸ quiere contribuir a crear un nivel estándar de calidad en la formación de los educadores de educación infantil y primaria respecto a la educación emocional y prosocial de los niños y las niñas que establece como objetivo

¹⁸ 2018-2021. Proyecto: WF616061 2018-1-IT02-KA201-048318 Id.Oficial: 2018-1-IT02-KA201-048318 Prevention of Addiction Through emocional education (PATH) Chequia, Italia y España.

de fortalecer el autocontrol de sus emociones, sentimientos y afectos y el uso estable de la reflexión y la autoregulación, a fin de contribuir a la prevención de posibles adicciones futuras.

Según Ekman, la adicción en su forma crónica, es el resultado de varios factores concomitantes, como por ejemplo las predisposiciones genéticas, el acondicionamiento psicológico precoz y posteriores, los factores sociales y ambientales. Kauhanen afirma que los adolescentes podrían caer en el uso de drogas y otros comportamientos compulsivos como un tipo de estrategia de adaptación para frenar el estrés y la incomodidad producidos por la mala evaluación y la gestión de las habilidades emocionales.

Por estas razones el proyecto PATH propone una intervención basada en el uso de metodologías educativas y preventivas para aumentar los factores protectores contra el riesgo de adicciones como:

- El desarrollo de las habilidades para la vida como el autocontrol, la identificación de soluciones saludables y creativas a situaciones sociales difíciles.
- La adquisición de la capacidad de regular las emociones y la impulsividad en el ciclo de vida.

Palabras claves: Prosocialidad, discapacidad, buenas prácticas, educación emocional.

INTRODUCCIÓN

Existen muchos estudios en relación con la incidencia de la educación y el crecimiento emocional social en la prevención de las adicciones, aunque no queda clara la causalidad específica en las dimensiones que pueden ser los factores mediadores: autocontrol, resiliencia, autoestima, recursos cognitivos, impulsividad, etc.

Hay falta de estudios en estas edades infantiles (3 a 6 años) y primaria (6 a 10), todavía muy lejos de los años en que pueden aparecer las adicciones y especialmente las adicciones a las drogas y el alcohol (adolescencia). Por lo tanto, es necesario identificar qué estudios se concentran en la edad del niño y la escuela primaria.

PATH puede ser una novedad y puede ayudar a consolidar la necesidad de crear conciencia entre los maestros y educadores. Sin embargo, no es el objetivo principal y oficial de PATH investigar los orígenes de la relación causal de las dimensiones operativas de la educación emocional y la prosocialidad como causa directa de protección contra las adicciones.

Si bien lo establece la cita de O. Terre en su libro *Neuropotencial y estimulación del desarrollo* ...la educación es terapia y toda terapia es educación, el objetivo general de PATH es «Institucionalizar» la educación emocional en el sistema escolar, dirigido al empoderamiento

emocional que, a varios niveles, involucra profesorado, alumnado y familia, generando sinergias con organismos de salud pública y de investigación científica.

Así como traza objetivos específicos como:

1) Apoyar al personal docente con:

- Formación específica orientada a fortalecer el autocontrol emocional y la conciencia reflexiva en niños y niñas, adolescentes futuros, que es el factor de protección contra las adicciones, así como el fortalecimiento de otro factor clave en el éxito escolar, que es una buena cooperación con los compañeros y adultos.

- Crear un camino para mejorar las habilidades emocionales del profesional docentes, que es interpelado en actividades grupales de experiencias.

- Establecer un proceso de seguimiento como apoyo de consultoría durante la experimentación del modelo PATH con el alumnado.

2) Apoyar a niños y niñas en la adquisición de las principales habilidades emocionales como:

- Gestionar los impulsos en un contexto de aumento de la complejidad relacional

- Fortalecer la capacidad de centrarse en aumentar la plena participación en el proceso de aprendizaje.

- Aumentar la capacidad de hacer frente a situaciones estresantes y conflictivas.

Si nuestra población meta fuera acerca de la adolescencia avanzada podríamos proponer monitorear los efectos preventivos de la educación emocional y la prosocialidad en las adicciones, proponiendo guías cualitativas para que los maestros evalúen a sus alumnos. Sería posible porque la variable dependiente sería detectable y el maestro tendría al adolescente como un interlocutor válido para expresar sus pensamientos, actitudes y sobre los cambios experimentados. Sin embargo, debemos confiar en los numerosos estudios que buscan afirmar esta relación preventiva para desarrollar un programa integrado de competencias emocionales y prosociales que pueda demostrar su impacto cuantitativo y cualitativo real en el aumento esperado de conductas positivas y que también sean facilitadores de la prevención de la adicción.

Esto solo se puede lograr de manera indirecta a través de maestros y educadores, si alcanzan después del curso de autoaprendizaje, a aplicar un programa con sus alumnos destinado a aumentar la sensibilidad de los mismos hacia las emociones y también incrementar algunas conductas observables de CE (Competencias emocionales) y CP (Competencias y conductas prosociales).

Este aumento significativo se medirá comparando una Pre-Test y un Post-Test a lo largo de la ejecución del PATH. Y estas pruebas, que deben elaborarse con elementos precisos, deben ser respondidas por los maestros sobre el progreso del grupo de la clase o sobre cada alumno.

Para los beneficiarios indirectos del Proyecto, en el nivel de párvulos (en el grupo de 3 a 5 años) ya que no es posible establecer una evaluación longitudinal de estos niños en relación con sus comportamientos dependientes, futuros, por el momento, se espera, en los dos años del proyecto, la mejora del reconocimiento y comprensión de las emociones.

En cambio, ya de manera más precisa, los resultados esperados en niños de 6 a 10 años son:

1. Reconocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas.
2. Mejora del autocontrol.
3. Incremento en el comportamiento prosocial.
4. Mejora del clima prosocial en la clase.
5. Reducción de comportamientos conflictivos.
6. Mayor conocimiento de los indicadores emocionales digitales

Estos resultados serán evaluados con pruebas estandarizadas administradas pre, in itinere, y post en la fase de experimentación de campo del modelo PATH.

Más que nunca es necesario para los y las maestras, formarse para afrontar los desafíos de una sociedad del Siglo XXI donde los niños, niñas y adolescentes deben ser capaces de gestionar emociones, tener autocontrol y activar recursos desde la prosocialidad para vivir situaciones de crisis como la actual y para enfrentar todos los desafíos propios de una era llena de incertidumbre.

DESARROLLO

Con motivo del Cincuentenario del Instituto Superior del Profesorado “Manuel Belgrano” hemos presentado la implementación del Proyecto PATH a nuestra comunidad educativa. Nuestro pastor, el padre Jorge Isaac quien fue el Párroco de nuestra ciudad de Brinkmann (Córdoba) ha construido junto a un equipo de laicos el Complejo Educativo con todos los niveles educativos. Esta posibilidad de contar con todos los niveles (desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior) nos facilitó la iniciativa de implementar el Proyecto PATH en agosto del 2022.

Para tal fin nos hemos reunido con directivos y docentes para analizar y estudiar la propuesta y comenzamos la implementación de las actividades prácticas en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario. Cabe destacar el protagonismo de los jóvenes de 6to Año de Humanidades y de 6to Año de Economía del Nivel Secundario quienes realizaron los flyers con las actividades y también fueron los que las enseñaron a los niños.

Se proyectaban las actividades una vez al mes y se realizaban reuniones previas para organizar las mismas.

A modo de ejemplo se presentan a continuación algunas actividades:

Actividades de atención, conciencia y autocontrol

Es posible mejorar las capacidades de los niños/as en las llamadas funciones ejecutivas gracias a ejercicios y actividades repetidas. Esta mejora se refleja en la capacidad adolescente de controlar su conducta, evitando comportamientos potencialmente peligrosos, tales como el consumo de sustancias. Por lo tanto, estos ejercicios representan una herramienta indirecta, pero, sin embargo, validada para evitar el mal uso y, en consecuencia, la adicción. Además, el autocontrol es la capacidad de gestionar los deseos y los impulsos para no comprometer la consecución de un objetivo, es la habilidad que tiene efectos generales sobre la capacidad de un individuo de tolerar las necesidades o necesidades insatisfechas, gestionar las decepciones y los fracasos y trabajar hacia el éxito. El autocontrol es una habilidad importante que nos permite regular los comportamientos para lograr nuestros objetivos a largo plazo. La investigación ha demostrado que el autocontrol no sólo es importante para alcanzar los objetivos. Las personas con mayor fuerza de voluntad suelen mejorar en la escuela, tienen más autoestima y una mejor salud física y mental.

Sin embargo, el autocontrol es una habilidad compleja en la que participan otras capacidades:

1. Introspección. Para controlar el autocontrol, primero hay que reconocer los estados emocionales y parar antes de llegar al punto de no retorno. Lo esencial es la capacidad de auto observación o introspección.

2. Bloque impulsivo. Más adelante hay que bloquear los impulsos, para poder pensar en una mejor respuesta. La capacidad de pensar es una historia que puede estimularse incluso en edades tempranas.

3. Auto refuerzo. Finalmente, es importante comprender que el autocontrol no es una capacidad inagotable, sino que debe ir de la mano de la capacidad de auto-motivación. Quiere decir que el niño/a se siente mejor que sus pasos, percibirá que avanza en la dirección correcta, por lo que hay que premiarlo y felicitarle por sus logros. Para mejorar todas estas habilidades, este grupo incluye actividades para mejorar cada subdominio específico mediante acciones específicas: juegos y diversión (bloque impulsivo, atención, refuerzo de sí mismo), autoconocimiento (conciencia, introspección), calmante (bloque impulsivo, conciencia) y mindfulness (introspección, refuerzo de sí mismo, conciencia); por lo tanto, para cada ejercicio se indica en primer lugar (entre paréntesis) la categoría relacionada; 4 entonces es posible encontrar una breve explicación, el tiempo necesario para hacerlo en una clase de tamaño medio (es decir, más o menos 20 personas) y la frecuencia sugerida con esta se debe hacer para observar mejoras consistentes.

Actividades educación emocional

El uso y el abuso de sustancias, que pueden evolucionar en una adicción, están relacionados (sobre todo durante la fase de transición espínosa desde la infancia a la adolescencia) con una fuerte propensión a llevar a cabo conductas potencialmente arriesgadas, que se deben a un nivel de autocontrol bajo ya emotividad no controlada (Pogarsky y Shmueli, 2006). Tal como se explicaba en

las páginas anteriores, la mejora de los niños y adolescentes en la gestión y la regulación de las emociones representan una forma indirecta de disminuir la inclinación a conductas de riesgo, actuando como factor de prevención. Sin embargo, reforzar las competencias emocionales en los niños no sólo representa un factor preventivo en el campo del uso de sustancias, sino que asume un valor preventivo en la regulación del equilibrio interior y en la consolidación de los factores de protección contra las desarmonías en el desarrollo. La adquisición precoz de habilidades emocionales permite que los niños/as y jóvenes tengan una mayor capacidad de controlar y regular su estado emocional, poder ser más tranquilos cuando se agitan; estar más atentos y concentrados; relacionarse mejor con los demás incluso en situaciones sociales difíciles, propias de la infancia; entender mejor las otras personas y establecer amistades más sólidas con los compañeros; tener un buen rendimiento académico y desarrollar la Inteligencia emocional. La competencia emocional viene dada por su capacidad de reconocer, comprender y responder de manera coherente a las emociones de los demás y de regular adecuadamente la expresión de sus propias experiencias emocionales al contexto. A la hora de elegir y adaptar las diversas actividades sobre emociones en el modelo PATH, nos referíamos, en particular, a tres componentes de la competencia emocional: la expresión emocional, la comprensión emocional y la regulación de las emociones. Esta sección incluye actividades para mejorar estas tres habilidades específicas de competencia emocional: para cada ejercicio se indica qué habilidad desarrolla; entonces es posible encontrar una breve explicación, materiales necesarios, tiempo necesario para hacerlo en una clase de tamaño medio (es decir, más o menos 20 alumnos) y la frecuencia sugerida debe cumplir para observar mejoras consistentes. Después de la explicación de cada actividad, encontrará una tabla que resume las actividades con indicaciones de duración y frecuencia sugerida.

Actividades en prosocialidad

La incorporación de habilidades de prosocialidad al proyecto PATH proporciona recursos muy potentes para equipar los niños/as con conductas positivas. Este camino de crecimiento interior parte inicialmente de una formación dirigida a la defensa del yo en favor del otro, aumentando las capacidades de los niños/as por iniciativa, creatividad y asertividad (habilidades que posteriormente se pueden generalizar en otros ámbitos además de las relaciones interpersonales y grupales).

Siguiendo estos entrenamientos específicos:

- Los niños/as experimentan una amplificación de los recursos, tomando conciencia de sus posibilidades y experimentan una satisfacción directa derivada de la aplicación práctica de sus ideas. Esto también representa una proyección del valor del yo.

- Mediante la mejora de las habilidades de prosocialidad es posible moderar las tendencias dependientes y prevenir la violencia y las conductas antagonistas, reduciendo los círculos de la negatividad.

- Se hará una mejora del clima dentro del grupo, ya que estos ejercicios fomentan la reciprocidad positiva, la solidaridad, la empatía y la buena comunicación.
- Los alumnos adquirirán un control positivo de las emociones negativas. Los siguientes ejercicios / actividades / juegos se dividen en las dos franjas de edad habituales. Además, para cada uno indica la habilidad / área prosocial específica que quieren desarrollar / aumentar.

CIERRE

¿Cómo la práctica de la prosocialidad puede ayudar a la persona en situación de discapacidad?

La prosocialidad es la capacidad del ser humano que se centra en beneficiar a las demás personas sin esperar nada a cambio. La conducta prosocial está motivada por la empatía y la preocupación por el bien común.

Las conductas prosociales benefician a otras personas, grupos o metas sociales contando con la identidad, creatividad e iniciativas de las personas implicadas, sus circunstancias y necesidades reales.

Cuando alguien se comporta de manera prosocial, tiene en cuenta en todo momento a la persona a la que ayuda y cómo ésta quiere ser ayudada.

La persona con discapacidad si practica la prosocialidad beneficia significativamente su autoestima y su capacidad de vincularse con los otros.

Estos “otros” vivenciando prácticas prosociales promueven la atención a la diversidad y la inclusión en diferentes ámbitos.

Las buenas prácticas en prosocialidad habilitan a una convivencia saludable, empática y con equilibrio emocional, favoreciendo las relaciones interpersonales, respetando la dignidad y la individualidad de cada uno.

Las personas con discapacidad son esencialmente prosociales y pueden desarrollar sus habilidades sociales con mucha naturalidad y espontaneidad.

El proyecto PATH modelo 2.0 a través de los comportamientos prosociales intenta acercarnos a la Inclusión desde una mirada emocional, empática y solidaria, para prevenir la violencia y las dependencias.

La búsqueda de la unidad es un hermoso desafío que nos presenta Chiara Lubich. Creemos este proyecto de articulación ha beneficiado el clima de unidad y de familia de todos los niveles educativos del Complejo Educativo “Padre Jorge Isaac”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becoña, E. (2006). Adicción a nuevas tecnologías. Vigo: Nova Galicia Edicións.

Benito, S.C. (2017). Diseño, desarrollo y evaluación del programa “VERA” de educación emocional en la etapa de educación primaria. Tesis doctoral.

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (1ª Reimpresión). (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Graó.

García del Castillo López, A. (2014). Fundamentos de prevención de adicciones. Madrid: EDAF.

Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Goñi, I., Goñi, JM. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo: Emotional Skills in Teachers Initial Training Curricula. *Revista de Educación*, 357, 467-489

Mariani U., Schiralli R. (2013), *Intelligenza emotiva a scuola*, Trento, Erickson.

Méndez, F.X., Llavona, L.M., Espada, J.P., & Orgilés, M. (2012). Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales. Madrid: Pirámide

Ros, A., Filella, G., Ribes, R. i Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. (REOP)*, 28 (1) 1-18.

Vallés, A. (2007, 2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide

Roche, R. (1995) (1ª Edición) y 3ª (2001). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona.

Roche Olivar, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume.

Terré Camacho, Orlando (2007) *Trastornos y alteraciones del lenguaje infantil*. ISBN 978-9968-9699-0-1 en la Biblioteca Nacional, Departamento Unidad Técnica. Editorial Santa Paula. CURRIDABAT. Costa Rica.

Terré Camacho, Orlando (2007) *Neurodesarrollo infantil y estimulación temprana*. ISBN 978-9968-9699-1-8 en la Biblioteca Nacional, Departamento Unidad Técnica. Editorial Santa Paula. CURRIDABAT. Costa Rica.

Terré Camacho, Orlando (2011) *La educación necesaria*. ISBN 011-323-04-6 Punto 7 Studio ediciones. Lima, Perú.

ANEXOS - WEBGRAFÍA

WEB INTERNACIONAL DEL PROYECTO

<https://m41609.wixsite.com/path>

WEB DEL EQUIPO BARCELONA

<https://pathbarcelona.wordpress.com/>

PRESENTACIÓN PROYECTO PATH.

<https://www.youtube.com/watch?v=gaUmSBIkDoI&t=1775s>

Guía para prevenir las dependencias en educación infantil y primaria.

<https://www.youtube.com/watch?v=I7GBwbaYkV0&list=PLIZpnmQdvRaOxXnOf8DTm8mtNVSZ9YJ22>

PPT La prosocialidad: una vía segura y eficaz para prevenir las adicciones (Robert Roche).

http://www.prosocialidad.org/formacion/_archivos_/modulos/roche-ppt_834.pdf

Conferencia de Prensa Lanzamiento del Proyecto

<https://www.laradio1029.com.ar/2022/08/04/el-profesorado-presento-modelo-path-2-0-para-articular-niveles-en-educacion-emocional/>

<https://www.universalmedios.com.ar/2022/08/04/instituto-superior-del-profesorado-manuel-belgrano-presento-proyecto-de-articulacion-interniveles-de-educacion-emocional/>

Publicación de la Universidad Católica de Santa Fe

<https://www.ucsf.edu.ar/un-proyecto-de-prevencion-de-las-adicciones-a-traves-de-la-educacion-emocional/>



CHIARA LUBICH (1920-2008)

Por Dra. María Inés Nin Márquez

Es **fundadora del Movimiento de los Focolares** difundido en 182 países y portador de la espiritualidad de la unidad. Su nombre de pila es Silvia y nació en Trento el 22 de enero de 1920, siendo la segunda de cuatro hijos. En 1938 obtuvo el diploma de maestra y enseñó en algunas escuelas del interior y la capital del Trentino. Comenzó a estudiar filosofía en la Universidad de Venecia, pero se vio obligada a interrumpir los estudios por el comienzo de la II Guerra Mundial. Ante esta situación de destrucción total e inseguridad, nace en ella una pregunta: ¿Existirá un ideal que ninguna bomba pueda destruir? Dentro de ella, encuentra la respuesta, un descubrimiento que cambiaría su vida para siempre: Existe, es Dios que se manifiesta por lo que es: Amor (Focolare Movement.org).¹⁹ En esa situación excesivamente difícil, en 1943, en Trento, Lubich decidió no sólo no irse de la ciudad y escapar junto a su familia, sino que a pesar del riesgo que afrontaba por su propia vida, prefirió quedarse para sostener la comunidad y ayudar a otras personas que vivían en condiciones aún más difíciles, para poder sobrevivir (Biela 2016). Bajo los bombardeos de la guerra, estuvo disponible para ayudar a niños solos, mujeres y los ancianos que tenían todo tipo de necesidad. Chiara y sus primeras compañeras comparten con los pobres todo lo que tienen y puntualmente todo vuelve centuplicado: paquetes de alimentos, ropa, medicinas. Ofreció su vida por la construcción de un mundo en el cual, la unidad vivida en la cotidianidad y el compromiso, construyera puentes, abatiera prejuicios, donde la esperanza y la colaboración se hacen también sacrificio. Una experiencia a la luz del Evangelio que le hizo redescubrir la comunidad como modelo de vida tangible y le permitió concretar y clarificar el naciente carisma de la unidad que tiene por finalidad la de contribuir a realizar

¹⁹ <https://www.focolare.org/en/>, encontrado el 11/11/23 en <https://www.focolare.org/en/chi-siamo/#chiaralubich>

la unidad con las personas, en todas las estructuras: sociales, económicas, políticas, educativas, religiosas ofreciendo un nuevo estilo de vida también en el campo civil (Biela 2016) 20

La figura carismática de Chiara Lubich, es conocida por su infatigable acción en favor **de la comunión, de la fraternidad universal y de la paz** entre personas de diferentes credos y convicciones, pueblos y naciones.

Con el tiempo se va delineando una corriente espiritual que tiene como característica más relevante la dimensión comunitaria: la espiritualidad de la unidad o espiritualidad de comunión es especialmente necesaria para estos tiempos donde la contribución de cada uno potencia el cuerpo social. En su Obra encontramos una fecundidad y difusión con abundantes frutos con una dimensión de universalidad, gran incidencia en la cultura y en ámbito social. Un movimiento con más de 2 millones de miembros difundidos en 182 países de los 5 continentes, 30 casas editoriales, 25 ciudadelas, 1000 obras sociales, 860 empresas de Economía de comunión que promueven la cultura de gratuidad, reciprocidad y comunión, escuelas de política y el Instituto universitario Sophía que se multiplica en Sudamérica.(Movimento dei Focolari).²¹

En los años '90 Lubich suscita el diálogo con representantes de diferentes ámbitos del conocimiento y de la vida humana. Se establecen redes internacionales de profesionales, estudiantes de diversas disciplinas (teología, sociología, derecho, comunicación, psicología, educación, medicina, arte, arquitectura, deporte y otras), implicados en un trabajo cultural inspirado en el carisma de la unidad y en diálogo con la cultura contemporánea. Esto se desarrolla en el ámbito económico a través del proyecto de Economía de comunión (www.edc-online.org) que quiere transformar el sistema de acumulación de la riqueza por uno que se basa en la cultura del compartir y en el político con el Movimiento político por la unidad (www.mppu.org), proponiendo la fraternidad como categoría política, en el ámbito de la psicología con Psicología y comunión (www.psy-com.org). (Focolare Movement.org)

Psicología y Comunión

En 1999, la Universidad de Malta le confirió a Chiara Lubich un doctorado honoris causa en Letras y Psicología, destacando cómo su doctrina ha ofrecido una clave hermenéutica original del sujeto humano. Los profesionales y académicos que se basan en la espiritualidad de la unidad en el campo de la psicología, la psiquiatría y otras profesiones de la salud mental, comenzaron a reunirse y a trabajar con una conciencia renovada. Después de un primer congreso internacional celebrado en

²⁰ Biela Adam in Focolare Movement, encontrado el 11/11/23 en <https://www.focolare.org/en/2016/06/03/una-rivoluzione-copernicana-per-le-scienze-sociali/>

²¹ Movimento dei Focolari, página oficial: Quienes somos, encontrado en <https://www.focolare.org/es/chiamo/#1537953867941-f38fc572-d15d>

2002, ofrecieron numerosas ocasiones de encuentro y de intercambio en ciudades del mundo, con la participación de varios centenares de participantes (Psy-com.org).²²

Chiara Lubich fallece el 14 de marzo del 2008 dejando el legado más fuerte y trascendente que la humanidad pueda recibir: la fraternidad sin restricciones. Con la unidad lanza un llamado a la humanidad dividida: Ya no es más tiempo de guerras, de prejuicios, de racismos, sino que es tiempo de encuentros, de descubrimientos, de convergencias y proyectos, creyendo que se pueden realizar.

Para más información: sitio web oficial internacional: www.focolare.org

²² Psychology and communion encontrado en línea el 12/11/2023 en <http://www.psy-com.org/en/about-us.html>

Palabras del Papa Francisco con motivo de los 80 años de la fundación del Movimiento de los Focolares el 7 de diciembre de 2023:

Coincide con el día en que la Sierva de Dios Chiara Lubich decidió consagrarse totalmente al Señor. De una inspiración que recibió en un contexto absolutamente ordinario de la vida - mientras iba a hacer la compra para su familia- surgió un acto radical de entrega a Dios, como respuesta a la llamada que había sentido dulce y fuerte en su corazón. Era el 7 de diciembre de 1943, en Trento, en plena guerra; en la misma víspera de la solemnidad de la Inmaculada Concepción, el "sí" de María se convirtió en el "sí" de Chiara, generando una ola de espiritualidad que se extendió por todo el mundo, para decir a todos que es hermoso vivir el Evangelio con una simple palabra: **unidad**. (...)

En cuanto a la segunda línea, la fidelidad al carisma, quisiera recordarles algunas palabras de su fundadora: " Deja a quien te sigue solo el Evangelio. Si haces así, el ideal de la unidad permanecerá [...]. Lo que permanece y permanecerá siempre es el Evangelio, que no sufre el desgaste del tiempo" (C. LUBICH, en "La Parola di Dio", Roma 2011, 112-113). Siembren la unidad llevando el Evangelio, sin perder nunca de vista la obra de encarnación que Dios sigue queriendo realizar en nosotros y en torno a nosotros por medio de su Espíritu, para que Jesús sea buena noticia para todos, ninguno excluido, y "que todos sean uno" (Jn. 17,21).

Esto nos lleva hasta la tercera línea: el compromiso por la paz. Después de dos milenios de cristianismo, de hecho, el anhelo de unidad sigue tomando, en muchas partes del mundo, la forma de un grito desgarrador que exige una respuesta. Chiara lo escuchó durante la tragedia de la Segunda Guerra Mundial, y decidió dar toda su vida para que ese "testamento de Jesús" se hiciera realidad. Hoy, lamentablemente, el mundo sigue desgarrado por muchos conflictos y sigue necesitando artesanos de fraternidad y de paz entre los pueblos y las naciones. Chiara decía: "Ser amor y difundirlo es el fin general de la Obra de María" (Vigilia de Pentecostés, Plaza de San Pedro, 30 de mayo de 1998); y sabemos que sólo del amor nace el fruto de la paz. Por eso les pido que sean testigos y constructores de la paz que Cristo alcanzó con su cruz, derrotando la enemistad. Piensen que, desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta ahora, las guerras no han cesado. Y no somos conscientes del drama de la guerra. Les haré una confesión. Cuando fui en 2014 a Redipuglia para el centenario de la Primera Guerra, y vi aquel cementerio, lloré, lloré. ¡Cuánta destrucción! Y cada 2 de noviembre voy a celebrar en algún cementerio, incluso la última vez en el Cementerio de la Commonwealth, y veo la edad de los soldados: 22, 24, 18, 30... Todas las vidas rotas. Por la guerra. Y la guerra no termina.

Y en la guerra todos pierden, todos. Sólo ganan los fabricantes de armas. Y si no se fabricaran armas durante un año, se acabaría el hambre en el mundo. Esto es terrible. Debemos reflexionar sobre este drama.

(Fragmentos textuales extraídos de *Audiencia a los miembros del Movimiento de los Focolares*, 07.12.2023 – Papa Francisco)
