

Resiliencia: hacer educación en entornos desfavorecidos

(Cuatro perspectivas de estudios etnográficos)

Oscar Picardo Joao
Investigador
opicardo@uoc.edu

El concepto de “resiliencia” define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, desfavorecidos, en entornos de pobreza, en familias multiproblemáticas o en situaciones de estrés prolongado por violencia. Su aplicación o vivencia se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y en estos contextos de deterioro sociocultural (Uriarte, J., 2006). Se trata de un constructo psíquico y emocional para superar los obstáculos, de una actitud frente a lo adverso...

La resiliencia representa una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social. No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos inducidos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano (Rutter, 1990).

Los sistemas educativos y los programas de educación regulares son general y limitadamente compensatorios, se fundamentan en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias de los niños procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos a través de estrategias curriculares; en Latinoamérica, se forma al docente para asuntos didácticos y pedagógicos, pero la mayoría de escuelas son problemáticas.

El enfoque educativo de la resiliencia aborda de manera diferente la perspectiva del riesgo, porque parte de la existencia de un conjunto de condiciones posibles y optimistas entre el educador y educando, mediante el cual, a pesar de las condiciones complejas, se pueden obtener resultados positivos; esto supone un enfoque de trabajo más personalizado y cercano entre docentes y estudiantes, y sobre todo el reconocimiento de que cada alumno es único y valioso; se trata de creer en ellos...

Algunas de las cualidades más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas

como: a) visión de futuro; b) empoderamiento; c) autoestima consistente; d) convivencia positiva, asertividad, altruismo; e) pensamiento flexible y creativo; f) autocontrol emocional, independencia; g) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo; g) locus de control interno, iniciativa; h) sentido del humor; e i) moralidad.

Como afirma J. Uriarte: Ningún alumno elige fracasar en la escuela. Si la sociedad, los padres y profesores exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento, y hay que revisar con urgencia qué ha fallado en el aula y fuera de ella. En la escuela no sólo se educa a nivel curricular, también hay que trabajar la maduración socioemocional, habilidades sociales y en la formación para la ciudadanía; no obstante, en la mayoría de escuelas públicas de zonas desfavorecidas la calidad de enseñanza es inferior y los profesores —con justa razón— se quejan de que no pueden desarrollar correctamente los programas, al tiempo que se les critica por mantener unos estándares en pruebas nacionales muy bajos; en efecto, hay que crear condiciones especiales para ayudar a estos niños en estas escuelas.

Paco López Jiménez en su artículo “Construir la resiliencia en la práctica educativa” al abordar las actitudes del educador anota una peculiar anécdota: “Se buscan hombres para un viaje peligroso. Sueldo bajo. Frío extremo. Largos meses de absoluta oscuridad. Peligro constante. No es seguro volver con vida. Honor y reconocimiento en caso de éxito», escribió Ernest Shackleton en 1914, en un anuncio de prensa para reclutar voluntarios para una expedición a la Antártica.

Quizás Shackleton no sería considerado hoy un genio del marketing, pero, en su anuncio, apeló magistralmente a la motivación interna conectada con la motivación social. Ambas son, probablemente, las fuentes de motivación más potentes para guiar el comportamiento humano” (...), particularmente el de docentes en entornos desfavorecidos; necesitamos maestros excepcionales y no más de lo mismo...

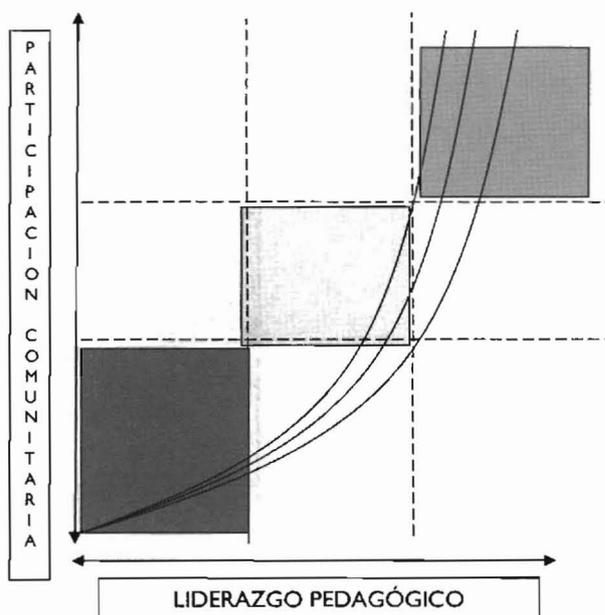
En un grupo de escuelas urbano-marginales de El Salvador encontramos un escenario pautado por: a) la apatía de directores y docentes; b) un ambiente desordenado y sucio; c) un proyecto educativo sin rumbo; d) las limitadas metas se centran en lo académico; e) no se cumple el calendario escolar; d) ausencia de espacios o programas extracurriculares; y e) un paisaje sin oportunidades que facilitan la deserción y el crecimiento de las pandillas. ¿Por dónde comenzar?

Necesitamos un nuevo proyecto escolar, sin ataduras en materia burocrática, legal o gremial; con un equipo docente selecto, dispuesto al reto de Shackleton; es decir, gente que quiera compartir con esperanza y optimismo la experiencia de la vida, diseñando un nuevo proyecto pedagógico basado en los sueños y proyecciones de estos niños, que sin lugar a dudas buscan algo mejor.

Escalas de resiliencia: marco hipotético

El problema de la resiliencia se puede abordar desde diversos puntos de vista, y serán los estudios de campo los que determinen el siguiente marco hipotético sustentado en 4 variables: Educación, Religión, Sociedad y Economía; A continuación los modelos analíticos de trabajo:

Escala educativa de resiliencia (en entornos desfavorecidos)



Escala de liderazgo pedagógico:



Nivel básico:

- Conoce los casos problemáticos de sus alumnos.
- Intenta reunirse con padres y madres.
- Esporádicamente se reúne y conversa con sus estudiantes.
- Su tasa de fracaso supera el 50%.
- Sus clases son académicas.



Nivel intermedio:

- Conoce los casos problemáticos de sus alumnos, y toma nota de los casos.
- Logra reunirse una o dos veces con padres y madres.
- Se reúne y conversa con sus estudiantes.
- Su tasa de fracaso oscila entre el 20 y 40%.
- De vez en cuando incorpora aspectos de la vida en sus clases.



Nivel alto:

- Asume el rol de mentor de los estudiantes con mayores problemas en logros.
- posee un expediente de cada alumno;
- Se reúne con padres y madres en preceptoría;
- Visita a sus estudiantes en sus casas;
- Su tasa de fracaso es menor al 10%
- Sus clases son muy estimulantes.

Escala de participación comunitaria:

Nivel básico:

- No llegan padres, madres o representantes a citas y reuniones con docentes
- No hay valorización de la educación.
- Representantes no conocen actividades educativas de sus representados

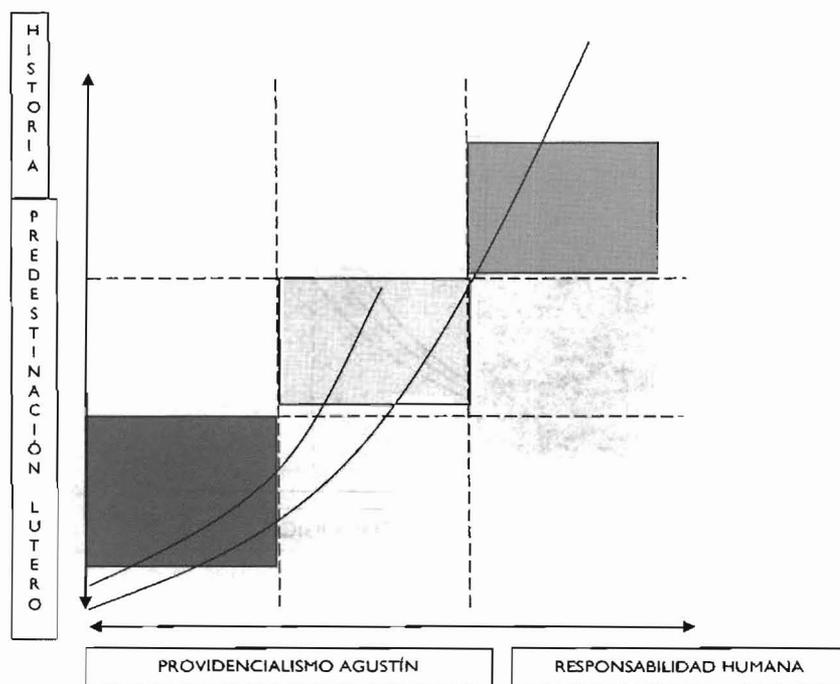
Nivel intermedio:

- Un representante de la familia (padre, madre o pariente) llega a citas y reuniones con docentes.
- Hay una cierta valorización de la educación.
- Representantes tienen un conocimiento vago de las actividades educativas de sus representados.

Nivel alto:

- Los padres y las madres siempre llegan a citas y reuniones con docentes.
- Valorizan altamente la educación.
- Representantes están pendientes de las notas, tareas y actividades.

Escala de religión y resiliencia (en entornos desfavorecidos)



Escala predestinación:



Nivel básico:

- a. Dios ha definido quién está salvado y quién está condenado.
- b. Solo hay que buscar los signos salvíficos intra y extraeclesiales.



Nivel intermedio:

- a. El trabajo cotidiano en función de los signos extraeclesiales: prosperidad económica y salud.



Nivel alto:

- a. La justicia es responsabilidad humana

Escala providencia:

Nivel básico:

- a. La omnisciencia divina define la historia.
- b. La civilización de la pobreza y el reino de Dios: la justicia es divina.

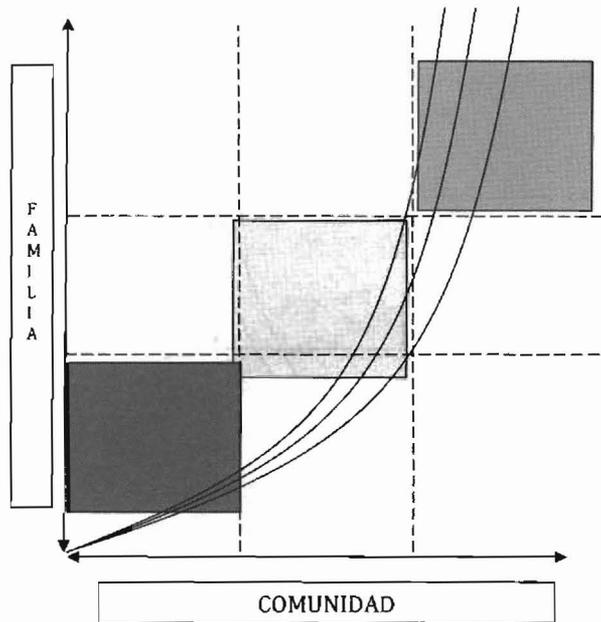
Nivel intermedio:

- a. Los pobres existen para que los ricos hagan caridad.

Nivel alto:

- a. La lucha por la justicia.

Escala social de resiliencia (en entornos desfavorecidos)



Escala de FAMILIA

Nivel básico:

- Familia desintegrada.
- Padre y madre trabajan.
- No conocen los problemas y amistades de sus hijos.
- Nunca hay tiempo para el ocio con sus hijos.

Nivel intermedio:

- Familia semi-desintegrada..
- Padre y/o madre trabajan pero dedican eventualmente tiempo a sus hijos.
- Eventualmente tratan algunos problemas de sus hijos.
- Esporádicamente comparten tiempo de ocio.

Nivel alto:

- Familia integrada.
- Hay diálogo permanente y seguimiento a los hijos a pesar de lo laboral
- buscan apoyo ante los problemas de sus hijos
- Comparten tiempo de ocio

Escala de COMUNIDAD

Nivel básico:

- No existe un proyecto comunitario.
- No hay espacios para recreación, ocio y deportes.
- No se trabaja para crear oportunidades para niños y jóvenes.

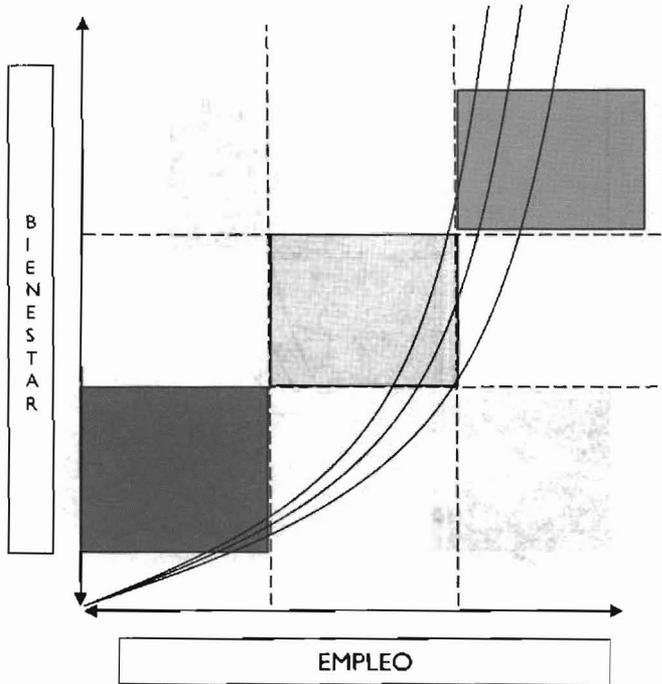
Nivel intermedio:

- La comunidad tienen intereses relativos en un proyecto.
- Eventualmente se crean espacios para recreación, ocio o deportes.
- Se tienen ideas para crear oportunidades para niños y jóvenes.

Nivel alto:

- Comunidad con un proyecto común.
- Hay espacios o proyectos de recreación, ocio y deportes.
- Se trabaja para las oportunidades de los niños y jóvenes.

Escala económica de resiliencia (en entornos desfavorecidos)



Escala de BIENESTAR



Nivel básico:

- a. Limitado acceso a la salud y la educación en la red pública.
- b. Sin profilaxis e indicadores de desnutrición y morbilidad recurrente.
- c. Sin acceso a servicios de luz, agua y comunicaciones.



Nivel intermedio:

- a. Acceso a la red pública de salud y educación.
- b. Canasta básica cubierta.
- c. Acceso a algunos servicios (luz, agua y/o comunicaciones).



Nivel alto:

- a. Acceso a servicios educativos y de salud de buena calidad.
- b. Capacidad de ahorro.
- c. Acceso a servicios de luz, agua y comunicaciones.

Escala de EMPLEO:

Nivel básico:

- a. Desempleo.
- b. Ventas informales.

Nivel intermedio:

- a. Subempleo.
- b. Prestaciones relativas o intermitentes.

Nivel alto:

- a. Empleo estable, digno, con prestaciones

La investigación

Estos cuatro modelos hipotéticos pueden percibirse en el desarrollo del modelo infinito de Fútbol Forever, impulsado por Alejandro Gutman, trabaja en tres complicadas escuelas de Soyapango, en El Salvador: Santa Eduvigis, La Campanera y Montes IV de Soyapango, bajo nueve principios¹. 1. Entrar a los lugares más difíciles; 2. Presencia en la comunidad; 3. Comunicar los objetivos a todos; 4. Participación comprometida; 5. Integración de los de afuera con los de adentro; 6. Inclusión de los recursos tradicionales y no tradicionales; 7. La escuela como epicentro del desarrollo; 8. Impacto real por encima de cuestiones formales; y 9. Investigación y profesionalización.

Desde esta perspectiva y sobre esta propuesta se desarrollará un estudio de casos de resiliencia educativa en los centros escolares: Santa Eduvigis, Montes IV y La campanera, en Soyapango, intentando tipificar o crear una taxonomía de resiliencia educativa. Se realizarán estudios de caso bajo el modelo etnográfico y cualitativo; entre 5 y 10 casos; posteriormente se construirá la teoría. La metodología de trabajo se sustentará en las siguientes técnicas: entrevista en profundidad, descripción densa y observación participante.

La teoría: La educación en entornos desfavorecidos (pobreza y violencia)²

La escuela comprensiva, integradora e inclusiva contemporánea debe reconocer la diversidad de la realidad social, de los alumnos, de los profesores, de los programas y de los métodos, y pretende la integración de todos los alumnos como prerrequisito para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal. Pero es importante también reconocer que la escuela está en tela de juicio ante los altos índices de fracaso, de conflictividad y de riesgo de exclusión educativa. La escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afecta a alumnos procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos.

No obstante, se puede decir que tanto el éxito como el fracaso escolar están influidos por factores que remiten directa e indirectamente al contexto familiar y social de los alumnos. Numerosas dificultades de aprendizaje escolar, la inadaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar del alumno.

Generalmente la escuela pública recibe alumnos que viven en entornos de pobreza. Aunque la peor pobreza es la emocio-

1. Disponible (on line); <http://futbolforever.org/ModeloInfinito/9Puntosread3.pdf>

2. Nota: Texto de Uriarte, J.; CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA; *Revista de Psicodidáctica*; ISSN (Versión impresa): 11361034; Año 2006, Volumen 11, n.º 1. Págs. 7-24; con anotaciones propias en cursiva

nal, la pobreza económica y la pertenencia a grupos minoritarios en riesgo de exclusión social son estresores cotidianos que repercuten en el equilibrio psicológico de los menores, de forma tan negativa como la convivencia con padres afectados de patología mental grave (Kotliarenco, 1996). La situación más desfavorable es la conjunción de factores negativos, es decir, cuando la pobreza se asocia con patología de los padres, con situaciones de desestructuración, de maltrato o negligencia en el ámbito familiar.

Tras una situación social desfavorecida se ocultan historias de maltrato, abuso sexual, drogas, violencia y otras desatenciones graves que ponen en peligro la integridad física y mental de los menores. Los casos reales de situaciones de riesgo para el menor son mucho mayores que los detectados y frecuentemente repercuten en su desarrollo y bienestar psicológico: provocan retrasos intelectuales y lingüísticos, dificultades para la atención y la concentración, dificultades para las relaciones sociales positivas, tendencia a estados de ansiedad, absentismo escolar y fracaso en mayor medida que la población no víctima de esas situaciones (Simón, López y Linaza, 2000).

Los principales indicadores y/o tasas de la exclusión educativa son: la extraedad o falta de escolarización en la etapa obligatoria, primaria y secundaria o en la etapa infantil; el desfase curricular con respecto a los compañeros, el abandono temprano del proceso educativo y el absentismo escolar.

La exclusión educativa, incluidos algunos casos de discapacidades, es sobre todo la

consecuencia de la exclusión social, de la conflictividad familiar y de la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades. Aproximadamente el 20% de los fracasados en la enseñanza obligatoria abandona casi definitivamente el sistema escolar y la formación reglada, pero no necesariamente para incorporarse al mundo laboral. Es una deserción escolar seguida de unos años de inactividad formativa y laboral. En consecuencia, muchos alumnos que forman parte del fracaso escolar en la escuela y que no obtienen una formación cualificada y formalmente reconocida con posterioridad, y que, a su vez, carecen de conocimientos en las nuevas tecnologías e idiomas, configuran el futuro colectivo de riesgo de exclusión social que se revierte en el fenómeno de pandillas.

Las carencias educativas llevan a los niños y jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. Estos jóvenes salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumulados, con un sentimiento de falta de competencia, rechazan a las instituciones, tienen problemas de autocontrol de su conducta y baja autoestima, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciados por los mass media. En definitiva, en el itinerario social de los menores procedentes de entornos con carencias sociales y afectivas, el fracaso escolar es un indicador relevante de riesgo de exclusión social porque reduce notablemente las posibilidades de inserción

laboral y los ingresos económicos potenciales y, por tanto, tiende a reproducir las condiciones de pobreza que conducen a la exclusión.

Cuando la escuela es un contexto desfavorecido, como se ha apuntado con anterioridad, hay factores relativos al propio contexto escolar que explican una parte de los problemas de rendimiento, de indisciplina o desmotivación. Aspectos relacionados con deficiencias en la planificación y adaptación de las enseñanzas a las características individuales de los alumnos, dificultades de comunicación alumno-profesor, mala integración con los compañeros, actitudes y atribuciones negativas del profesorado son factores que se manifiestan con mayor intensidad precisamente en los alumnos con dificultades, los más necesitados de ayuda y comprensión.

En la escuela se evidencian y se comparan los distintos niveles de desarrollo de los alumnos en varias áreas: maduración socioemocional, habilidades sociales, intelectuales, lingüísticas, psicomotrices. A pesar de las diferencias individuales constatadas, la escuela exige a los alumnos una cierta despersonalización, ser uno más y no llamar la atención, que contrasta con los intentos de estos por buscar la identidad y el reconocimiento de los demás. Los alumnos no se conforman con pasar inadvertidos y tratan de captar la atención, bien esforzándose por hacer las cosas adecuadamente y gustar a los profesores, bien mediante comportamientos que fuerzan al educador a intervenir, aunque sea para sancionarles o reprocharles ante los demás.

Entre el 12% y 30% de niños en edad escolar —sobre todo en preadolescencia— presentan problemas socioemocionales que obedecen a distintas causas y que afectan a las capacidades de aprendizaje y a los comportamientos, tanto en el colegio como fuera de él (Miranda, A., Jarque, S. y Tárrega, R. et al. 2005). En cambio, el sistema escolar no tiene suficientes recursos profesionales como para atender las dificultades específicas de aprendizaje y mucho menos a los de otro tipo como los emocionales o de adaptación.

La realidad de los centros escolares ubicados en zonas socioeconómicamente desfavorecidas es preocupante. Algunos señalan que su calidad de enseñanza es inferior (Miranda, A. et al. 2005). Los profesores se quejan de que no pueden desarrollar correctamente los programas, al tiempo que se les critica por mantener unos proyectos curriculares no adaptados al medio social y familiar de sus alumnos, lo cual lleva más al desencuentro que a la colaboración necesaria entre la familia y la escuela. Son centros con necesidades educativas especiales, más que alumnos con necesidades especiales. Son instituciones que requieren de grandes dosis de resiliencia y de implicación por parte del profesorado. En estos centros los profesores están expuestos a un significativo agotamiento y estrés emocional, y si acuden a su trabajo con escasa ilusión y se muestran pesimistas sobre el futuro de los alumnos, la implicación en los procesos de mejora será reducida.

En nuestro medio, hoy la escuela, sufre circunstancias difíciles por el fenómeno de las maras o pandillas; bien sea la "renta" solicitada a profe-

sores y estudiantes, el reclutamiento de nuevos pandilleros, las riñas o asesinatos, entre otros problemas, ubican al centro escolar como un escenario difícil, complejo y de poca confianza. Esta realidad se traduce en más ausentismo escolar, en la tasa de homicidios de estudiantes (que en 2011 llegó a 126 casos en El Salvador) y en la solicitud de traslado docente; la violencia de pandillas no es sí mismo un fenómeno escolar, pero cada vez más asedia la escuela.

Independientemente de donde esté ubicado el centro, la violencia entre escolares no es un asunto menor. Desde el comienzo de la escolaridad, las necesidades sociales son las que en mayor medida motivan a los escolares, más que las necesidades de tipo cognitivo. Los niños quieren ir a la escuela para estar con sus amigos, con los cuales disfrutan y aprenden habilidades interpersonales importantes para su formación. La adaptación a la escuela y la integración con los compañeros es un factor de bienestar psicológico. Sin embargo, hay alumnos que se convierten en víctimas de las agresiones físicas y/o psicológicas de sus compañeros (Olweus, 1993). Las víctimas, los agresores y los observadores participan de una serie de conductas y valores contrarios a las actitudes y valores pro sociales que se debieran potenciar desde la escuela.

Hoy en día las relaciones entre alumnos y profesores son más asequibles e informales que en otras épocas y, a pesar de ello, la convivencia en las aulas es más conflictiva. Además del bullying, otros tipos de violencia se extienden por los colegios: conductas agresivas hacia los profesores, contra los bienes y contra la institución en su conjunto: insultos,

desprecios, daños materiales, alteraciones de la normas de funcionamiento, etc.

No se trata aquí de profundizar en la enorme problemática que afecta al sistema escolar, la cual a menudo refleja una problemática más amplia y compleja de tipo social. Sin embargo, se puede reconocer que los cambios frecuentes de la legislación educativa y de los contenidos curriculares, la introducción de las nuevas tecnologías, los cambios de valores, los nuevos problemas planteados por la inmigración, la atención a la diversidad y el escaso reconocimiento profesional del maestro, son factores que configuran una situación que afecta el equilibrio emocional del docente y, en conjunto, a la dinámica escolar. Se plasma así la paradoja de una sociedad que cada vez responsabiliza más a la escuela de la educación de los niños, pero al mismo tiempo le quita autoridad y no le proporciona suficientes medios para hacerlo bien.

La perspectiva general y multifactorial de los problemas no puede servir de excusa para la pasividad de los centros. Todavía hay margen para mejorar desde dentro del sistema escolar. La escuela también tiene alguna responsabilidad en la conflictividad escolar, cuando crea un ambiente que no favorece la comunicación sincera entre profesor y alumno, cuando no contempla las peculiaridades de cada uno de ellos y favorece la integración, cuando exige el aprendizaje de contenidos que no están en consonancia con sus necesidades (Miranda, A. et al. 2005).

La resiliencia y la escuela

La escuela desde la perspectiva del riesgo: la escuela se esfuerza por identificar con prontitud aspectos deficitarios de los alumnos, que pudieran ser signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar para, tratar posteriormente de implementar programas específicos compensatorios: adaptaciones curriculares, compensación de déficits, intervención en situaciones críticas, prevención de conductas de riesgo, etc. En general, los programas de educación compensatoria se fundamentan en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias de los niños procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos.

La escuela resiliente: el enfoque de la resiliencia es diferente a la perspectiva del riesgo, porque entiende que existe en todas las personas y en todas las situaciones un punto de apoyo, a partir del cual construir un proceso de desarrollo normal, a pesar de las calamidades y de una infancia infeliz. Es una perspectiva optimista del desarrollo humano a pesar de las circunstancias adversas que aporta a los profesionales de la educación y del trabajo social el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico al actuar tanto sobre el niño como sobre su ambiente (Grotberg, 1995). En la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en las que el alumno tiene y puede optimizar.

La promoción de la resiliencia desde la escuela es una parte del proceso educativo que tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo para afrontar adversidades inevitables. No puede estar limitada a una intervención educativa con niños de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos. (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003).

Desde la perspectiva del riesgo se ha indicado la existencia de contextos y factores del ambiente que aumentan la probabilidad de que el desarrollo integral de los menores pueda verse afectado y aparezcan alteraciones como retrasos en el desarrollo, fracaso escolar, inadaptación, conflictividad o exclusión social.

En contraposición, los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. No es una cualidad ni variable determinada, sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente (Rutter, 1985, 1990, en M.A. Kotliarenko et al. 1996).

Así, invertir en la educación de los menores merece la pena por muchos motivos: la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavoreci-

dos y puede contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras.

El ámbito macrosocial es un nivel de aplicación de la resiliencia, según Pierre-André Michuad (1996, citado en S. Tomkiewicz, 2004). En los países pobres la escolarización aumenta notablemente las posibilidades de desarrollo (tasa de retorno). En particular, la educación de las niñas, futuras adultas y madres, hace que el embarazo se retrase hasta siete años por término medio, contribuye a que se eviten ciertas enfermedades como el sida, y las capacita para empleos más cualificados y reduce la dependencia de los varones.

Diversos estudios han destacado los factores escolares como protectores ante situaciones de riesgo familiar y social. La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil.

La oportunidad para la observación prolongada permite detectar con prontitud ciertas anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y alertar a los servicios sociales. Además, la escuela debe transmitir valores y enseñar a los niños a resolver sus conflicti-

vos sin recurrir a la violencia; pero no solo a las víctimas de los malos tratos y abusos sino a todos los alumnos. Es una manera de contribuir a que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana.

Los estudios son altamente coincidentes al señalar los factores escolares que resultan protectores para los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en situación de riesgo social.

<p>Werner y Smith, (1982)</p> <p>Escolarización normalizada.</p> <p>Atención afectuosa por algún profesor.</p> <p>Inteligencia medida por test medio alto.</p> <p>Motivación logro.</p> <p>Relaciones sociales positivas.</p> <p>Autoconcepto positivo</p>	<p>Radke-Yarrow y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <p>Éxito escolar.</p> <p>Valoración positiva de los profesores.</p> <p>Buenas relaciones con los compañeros.</p> <p>C.I. alto.</p> <p>Confianza en sí mismos.</p> <p>Disposición optimista para alcanzar metas.</p>	<p>Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <p>Relaciones afectivas y apoyo</p> <p>Autoestima positiva.</p> <p>Éxito en actividades significativas.</p> <p>Sentido de autoeficacia.</p>	<p>Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)</p> <p>Aceptación por parte de los compañeros.</p> <p>Sentimiento de pertenencia a la escuela</p> <p>Metas educativas compartidas.</p>
<p>J. Fullana (2004)</p> <p>Autoconcepto positivo.</p> <p>Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.</p> <p>Locus de control interno.</p> <p>Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores.</p> <p>Relaciones positivas con los compañeros.</p> <p>Relaciones significativas con algún adulto, profesor.</p>	<p>Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <p>Colegio "no conflictivo".</p> <p>Comunicación familia-escuela.</p> <p>Clima escolar abierto y democrático.</p>	<p>Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005)</p> <p>Actitudes y percepciones positivas del profesorado.</p> <p>Altos niveles de motivación.</p> <p>Ajuste social</p>	

Docentes resilientes

Construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, de que los profesores sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos que buscan expresamente el desarrollo integral de todos los alumnos y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social.

La capacidad de ocuparse de la formación de sujetos inmaduros, dependientes, necesitados de muchas cosas y, en particular, de ocuparse de niños afectados por experiencias adversas supone que los maestros son suficientemente resilientes, es decir, emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo.

La formación es un factor clave del proceso de la resiliencia. Los educadores deben conocer las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, el desarrollo emocional y social del niño víctima de malos tratos. La formación psicopedagógica del profesor tiende a la empatía con el alumno, que es la base de la resiliencia. Además, debe estar formado en el manejo de los grupos, los conflictos y el cambio de actitudes.

Hay algunos presupuestos pedagógicos de los profesores que tienen efectos resilientes. Por ejemplo, que el afecto es el alimento básico de la vida humana y que sin afectos positivos no hay proyecto educativo que merezca la pena. También la convicción de

que todos los alumnos tienen dentro de sí aspectos positivos sobre los cuales basar un proyecto de desarrollo positivo. Si el profesor se fija en los aspectos positivos transmite su consideración, que se transforma en autoestima para el alumno. La tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa. Frente al determinismo social y al determinismo de los primeros años de vida, el profesor está convencido de que una infancia infeliz no determina el futuro personal (Cyruinick, 2001). Todos, niños y adultos, pueden cambiar y mejorar. Imaginarse un futuro mejor sirve para dejar a un lado las malas experiencias y para movilizarse tratando de alcanzarlo. La actitud optimista y el pensamiento positivo son las claves del éxito profesional del profesor resiliente. Las personas que mantienen una actitud optimista y positiva se centran en los medios que contribuyen hacia la solución posible, hacia el logro de las metas propuestas. El profesor optimista se recupera de las contrariedades, persiste en el logro de los objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no rehúye las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y de confianza, con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables, los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas (Marujo, Neto y Perlorio, 2003).

¿Qué hacen los profesores resilientes?

El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos cuando los acepta y aprecia

tal cual son, al margen de su rendimiento académico. Lo peor que podría hacer un maestro con un alumno en riesgo es dejarle estar, pero sin ocuparse de él. El contacto afectuoso, expresado física o verbalmente, pero de manera diferente del contacto “maternal”, es de gran importancia para establecer y mantener vínculos positivos con las personas que nos importan.

S, Tomkiewicz (2004) señala que los educadores deben mantener una “actitud auténticamente afectuosa” (AAA), expresión que evita la palabra “amor” y que significa transmitir al alumno el sentimiento de que puede ser amado. Se trata de una aceptación fundamental más que incondicional. La aceptación y el afecto deben estar acompañados de la adecuada exigencia para que se esfuerce, actúe de la mejor manera posible, se responsabilice y trate de cumplir con sus obligaciones, rechace la tendencia a la pasividad y se implique en actividades grupales que favorezcan el conocimiento mutuo y la colaboración. Para un menor, la aceptación incondicional se puede traducir en indiferencia afectiva, que incita a actuaciones “provocadoras”.

Por parte del profesor no se trata de una actitud sobreprotectora o halagadora sin más, sino de una relación afectuosa positiva, pero no excesivamente próxima, que proporcione un entorno donde los alumnos puedan desenvolverse con seguridad. El alumno afectado por experiencias familiares negativas puede encontrar en el colegio un espacio vital para la resiliencia. Las relaciones positivas con sus profesores y con sus compañeros, las oportunidades para hacer

las cosas bien, disfrutar de los juegos, aprender y reír pueden ayudarle a contraponer experiencias positivas junto a las negativas, a hacerle sentir que hay personas que no les fallan, en las que se puede confiar y situaciones que permiten ver la vida con optimismo y esperanza. Una de las tareas más importantes del profesor es promover el clima adecuado para las relaciones positivas.

Los profesores deben ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social. Encontrar el sentido a las actividades y a las normas ayuda a dar sentido a uno mismo y a participar activamente en su realización y cumplimiento. Ciertamente, no siempre es fácil para el profesor transmitir el sentido de algunas tareas necesarias, pero su empeño en hacerlo será reconocido y valorado por los alumnos.

Darle sentido a todo lo que se hace en la escuela es más importante que obtener éxitos académicos. Pero los alumnos también necesitan alcanzar éxitos, aunque sean parciales. Es importante entonces marcarse objetivos posibles y saber ver bien los avances, a veces muy pequeños, que se producen. El maestro reconoce y recompensa positivamente el esfuerzo antes que el resultado, y si no se hacen bien las cosas, valora críticamente los comportamientos, pero no juzga globalmente a las personas. Fijarse constantemente en los errores y en los comportamientos inadecuados puede producir en una imagen de sí mismo negativa, que reduzca la motivación para posteriores intentos.

El educador no se desilusiona cuando el alumno no aprende como y cuando él quie-

re. Una actitud comprensiva, de respeto hacia el alumno y sus problemas, así como la disponibilidad para seguir ayudándole, pueden ser el punto de apoyo para el inicio de una nueva relación más constructiva y beneficiosa. Siendo especialmente respetuoso pero no indiferente con el alumno, sin ningún afán de entrometerse en la esfera personal o familiar, el profesor que practica la empatía puede ayudarle a definir, comprender y asimilar las experiencias.

Además, la empatía para con los alumnos debe servir para favorecer la propia empatía de los alumnos. A través observación de los demás, de las narraciones y dibujos, los alumnos comprenden lo que los demás sienten y se pueden generar actitudes compasivas y de ayuda hacia los demás. El altruismo es una forma de autoayuda resiliente y un mecanismo protector para todos, no sólo para los que han sido víctimas de maltrato.

Reforzar su autonomía y su independencia respecto de los adultos y/o de ciertos compañeros no significa dejarlos hacer a su libre albedrío. El alumno será más autónomo cuanto más seguro se sienta de la vinculación con el educador. Darles la palabra, reconocerles sus ideas propias, mostrarles que son dignos de nuestro respeto es el modo de reforzar su valía personal y su autoestima. La autoestima del alumno aumenta cuando su persona y sus acciones son valoradas positivamente por personas que lo estiman y con las que se relaciona. En la perspectiva de la educación moral la autonomía del comportamiento se refuerza con la asunción de compromisos y responsabilidades.

La preparación de los alumnos para los nuevos retos de una sociedad compleja y en constantes cambios requiere desarrollar desde la escuela diversas estrategias de afrontamiento de sus dificultades presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades, que en mayor o menor grado se producirán en los años posteriores. El educador estimula el pensamiento divergente y la creatividad para el ensayo y valoración de diversas formas de resolver los problemas. Pero no sólo en la esfera cognitiva, sino también en el desarrollo personal y social, en coincidencia con la mejora de la inteligencia emocional y social (Fuentes y Torbay, 2004).

La escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales y la formación de amistades, que en ocasiones se mantienen durante toda la vida. El educador debe organizar las actividades de modo que faciliten las relaciones sociales. Su intervención puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a negociar las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia.

Las condiciones en las que se realiza la actividad escolar requieren ciertas normas cuyo aprendizaje y acatamiento le serán también valiosas para su autocontrol y para la adaptación a la sociedad en general. El profesor puede ayudarles a comprender que la realidad, la realización de las actividades y la convivencia en grupo supone ciertas reglas y restricciones, al tiempo que les hace ver las consecuencias que tendrían para él

y para los de más hacer siempre lo que se quiere, sin tener en cuenta los deseos de los demás. La comprensión y el cumplimiento de las normas es más fácil cuando los alumnos se implican en el establecimiento de algunas que les competen.

A pesar de la importancia que el humor tiene en el bienestar psicológico y en las relaciones sociales, y de que integra aspectos intelectuales, emocionales y físicos de las personas (Gils, 2004), el humor está poco presente en las escuelas. El sentido del humor en la escuela, entre los profesores y los alumnos, se relaciona positivamente con la resiliencia (Munist, M. y otros, 1998), puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitar los aprendizajes escolares, prevenir el estrés del profesorado, desarrollar la creatividad de los alumnos, crear un clima escolar positivo y elevar la autoestima.

Para los alumnos en situaciones de riesgo social, el sentido del humor refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas (García-Larrauri y otros, 2002). La escuela no aprovecha suficientemente las posibilidades que existen en algunas áreas del currículo como la educación deportiva, la expresión musical y otras formas de expresión corporal, literaria, teatral, etc. La expresión artística, la música, el deporte, además de otros beneficios, proporcionan bienestar psicológico (Punset, 2005). Ser un espectador distrae, pero lo más importante es practicar una expresión artística, musical o cultural en general, porque contribuye a la resiliencia.

Conclusiones

La escuela es un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, después de la familia y en consonancia con ella. Los nuevos retos de la educación básica requieren de objetivos más amplios que los meramente cognoscitivos, es decir de objetivos que ayuden al desarrollo personal y social de todos los alumnos, independientemente de su origen social y familiar. La contribución de la escuela al desarrollo íntegro de los alumnos pasa por una profundización de la dinámica socioafectiva de la interacción educativa y por la incorporación explícita de objetivos relacionales en la acción docente.

En todos y cada uno de los elementos principales del contexto escolar existen potencialidades que permiten a todos los alumnos desarrollarse con normalidad, superar sus dificultades de origen familiar y social, obtener reconocimientos positivos y prepararse convenientemente para la incorporación plena y creativa en la comunidad.

La escuela tiene que dejar de quejarse de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa. La escuela tiene que reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos en riesgo de inadaptación y exclusión.

La perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de educadores resilientes,

capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan en su trabajo, para que no se sientan afectados en su calidad de vida. La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. Los educadores han de desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumno.

Referencias bibliográficas

Amar, J., Kotliarenko, M.A. y Abello, R (2003). *Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar*. *Investigación y Desarrollo*, 11(1)162-197.

Balsells, M. A (2003). *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 3(4), [<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>] (consultado el 04/02/05).

Cyrułnick, B. (2004). *La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces*. En B. Cyrułnick et al. (2004), *El realismo de la esperanza* (pp.17-31). Barcelona: Gedisa.

Fullana, J. (1996). *La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos*. *Revista de Investigación Educativa*, 16(19)47-70.

Grotberg (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Kotliarenko, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: Ceanim.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: U.K. Blackwell.

Michael Ungar and Linda Liebenberg; *Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure*; 2011 Journal of Mixed Methods Research 2011 5: 126 originally published online 7 March 2011; DOI: 10.1177/1558689811400607

Michael Ungar and Linda Liebenberg; *The Child and Youth Resilience Measure (CYRM) – 28 USER'S MANUAL: Research*;

Rutter, M. (1993). *Resilience; some conceptual considerations*. Journal of Adolescent Health 14 (8) 626-631.

Uriarte, J.D. (2005). *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo*. Revista de Psicodidáctica 10 (2) 61-80.

Van Gils, J.(2004). *Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia*. En Boris Cyrulnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp. 209-224). Barcelona: Editorial Gedisa.

Werner, E.E. (2003). Prólogo. En N. Henderson y M. Milstein, *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.