Revista de Psicodidáctica
ISSN: 1136-1034
revista-psicodidactica@ehu.es
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Uriarte, Juan de Dios
CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA
Revista de Psicodidáctica, vol. 11, núm. 1, 2006, pp. 7-23
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Vitoria-Gazteis, España

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Building resilience in school

Juan de Dios Uriarte
Universidad del País Vasco

Resumen

Existen numerosas investigaciones y testimonios que destacan el papel de la educación formal y de los maestros en la construcción de la resiliencia de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en riesgo de exclusión social. En todas las personas, en los alumnos y en los educadores, hay aspectos de resiliencia a partir de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo. La escuela recibe a alumnos que están en situación de desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. Ante estas realidades no se puede permanecer expectante. En consecuencia, es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar, y en particular los docentes, afronten decididamente los nuevos retos de la educación actual y desarrollen dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, sujetos preparados para afrontar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida.

Palabras Clave: *resiliencia, exclusión educativa, contextos desfavorecidos*

Abstract

There has been a lot of research and personal testimonies that highlight the role of formal education and of teachers in building up the resilience of children from underprivileged backgrounds, who are at risk of social exclusion. In everybody, in pupils and teachers, there are aspects of resilience which help us to overcome difficulties and face the future with confidence and optimism. Schools receive children from disadvantaged social, family or personal situations who are at risk of suffering educational exclusion: failure at school, lack of adaptation and a conflictive attitude. Faced with this situation, a wait-and-see approach is unacceptable. It is therefore necessary for all members of the school community, and in particular for teachers to face the new challenges of education today with a decisive approach and to develop educational policies that help to educate people capable of participating actively in society, people who can cope with life's inevitable difficulties with a real chance of success.

Key words: *resilience, educational exclusion, underprivileged backgrounds*

Correspondencia: Juan de Dios Uriarte. Escuela de Magisterio. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ramón y Cajal, 72 - 48014 Bilbao. E-mail: juandedios.uriarte@ehu.es.

Introducción

El período de la escolaridad obligatoria tiene una gran importancia en el desarrollo y la socialización de los menores. Gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran en la escuela un medio para satisfacerlas. Desde hace tiempo la sociedad conoce que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y encarga a la escuela que, además de los objetivos cognoscitivos e instrumentales, también los aspectos del desarrollo socioafectivo se conviertan en objetivos educativos explícitos. Así se especifica en la LOGSE e igualmente se recoge en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, cuando propone organizar la educación en torno a los "cuatro aprendizajes fundamentales", que son los "pilares del conocimiento" para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Las familias y los medios de comunicación cada vez más reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación. Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan más a la enseñanza del pensamiento que a la transmisión de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

La escuela actual reconoce la normal 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. La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos.

Pero es necesario 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 socioculturalmente (Uriarte, 2005), cuando no les prepara debidamente para afrontar correctamente las tareas evolutivas de las etapas posteriores a la escolaridad obligatoria: formación profesional, inserción laboral, participación social, convivencia, etc.

Diversos estudios han destacado el papel de la escuela, el profesor y las experiencias escolares en la construcción de la resiliencia. La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

Menores en riesgo social y exclusión educativa

La escuela tiene un alto grado de autonomía en la educación de los menores, pero está muy determinada por su ubicación y por la procedencia familiar y social de sus alumnos, que afectan incluso a sus diferencias individuales de aptitudes, motivaciones, expectativas, etc. 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.

La escuela recibe alumnos que viven en entornos de pobreza. Según un informe de UNICEF en España hay cerca de 1.200.000 menores de 16 años que viven en la pobreza y que están en la escuela. En el País Vasco alrededor de 46.000 familias, unas 110.000 personas, pasan estrecheces económicas y más del 5% de los alumnos son hijos de inmigrantes, que viven en condiciones de precariedad y riesgo de rechazo social y marginalidad. El riesgo social de la pobreza se acentúa en los hogares monoparentales con hijos menores de 14 años, con algún miembro desempleado y bajo nivel de estudios. Aunque la peor pobreza es la emocional, 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.

Se estima que hay 25.000 menores en desamparo declarado, que están bajo la tutela de los servicios sociales o en familias de acogida. Tras una situación de desamparo se oculta una historia de maltrato, abuso sexual, mendicidad 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 de la exclusión educativa son: la 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. Aunque las deficiencias educativas tienen menor incidencia en la exclusión social, en comparación con los ámbitos social, económico y laboral, ciertamente suponen una situación de desventaja e indefensión para la vida cotidiana (Raya, 2006). Además, en muchas ocasiones, los problemas educativos se acumulan a los problemas familiares, económicos y de salud, colocando a quienes los sufren en una situación de mayor indefensión.

La exclusión educativa, incluidos algunos casos de discapacidades de origen orgánico, 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 abandonan casi definitivamente el sistema escolar y la formación reglada, pero no necesariamente para incorporarse la 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 obligatoria 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.

Las carencias formativas llevan a los jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y 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 acumuladas, con uin 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 influenciables 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.

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. Si consideramos que la tolerancia a la frustración es menor en los alumnos que en las personas más adultas, es fácil concluir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar.

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 desapercibidos y tratan de captar la atención, bien esforzándose por hacer las cosas bien 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 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 Tárraga, R. et al. 2005). En cambio, el sistema escolar no tiene suficientes recursos profesionales para atender a 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 grandes dosis de 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.

Independientemente de dónde 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 prosociales que se debieran potenciar desde la escuela. La mayor sensibilidad social actual hacia el acoso escolar ha supuesto que se conozcan en el último año un 500% más de casos. Se ha observado que estos episodios son cada vez más graves, más reincidentes y con edades más tempranas. Según el estudio realizado por el centro Reina Sofía el 14.5 % de los escolares dice haber sido víctima de agresiones en el centro educativo, más de tipo psicológico que físico. El 2,5 % de los escolares de 12-16 años está siendo acosado por sus compañeros.

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. Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, el 80% del profesorado dice que ha vivido situaciones de indisciplina en su centro y la percepción sujetiva es que los conflictos irán en aumento. Por término medio, el 28% de los profesores de la Comunidad de Madrid ha asistido a una agresión física de un alumno contra un docente y el 20% sufre tensión emocional por diversos motivos. Más del 70% de los encuestados no saben cómo actuar en casos de violencia y falta de respeto de los escolares y carece de recursos para establecer la disciplina en clase. Un informe del Observatorio de Riesgos Psicosociales señala que en el sector de la enseñanza el 63,5% de los docentes sufre riesgo de estrés alto y el 7,6% riesgo de acoso.

Los medios de comunicación se hacen eco con frecuencia de situaciones preocupantes que socialmente producen una cierta perplejidad: profesores de una escuela básica de Berlín, ubicada en un conflictivo barrio, han solicitado por escrito al ministerio que la escuela sea cerrada, incapaces de dar clases con normalidad, debido al caos y la violencia habituales en las aulas. Están atemorizados y prestos a llamar a la policía para que les ayude. Los profesores relatan que la mayoría de los alumnos son de origen extranjero, que habitualmente no respetan y agreden a los profesores y que la comunicación con los padres es casi nula, entre otras razones porque no conocen el alemán. Los alumnos se sienten despreciados por los alemanes autóctonos, reclaman profesores de su misma cultura y que todos les respeten: “si ellos nos respetan, nosotros les respetaremos”, dicen. Los recientes casos de vandalismo ocurridos en Francia, protagonizados por jóvenes de origen inmigrante que viven en barrios marginales, refleja a esa juventud fracasada y desorientada, que vive en la pobreza y la marginación social, que ha tenido una escolaridad caótica, sin cualificación profesional y abocada al paro. Rebajar la escolaridad obligatoria de los 16 a los 14 años, como proponían algún ministro en Francia, no supone reducir la conflictividad escolar, sino adelantar aun más la exclusión social de esos adolescentes.

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 al 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 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

El término *resiliencia* define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. 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 los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente (Uriarte, 2005).

La resiliencia es una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social, que explica *esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas* (Vanistaendel, 2002). No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un *conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana" en un medio insano* (Rutter, 1990).

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, posteriormente, tratar 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.

En cambio, 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 lo que el alumno tiene y puede optimizar.

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas como: a) autoestima consistente; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía,

optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse (Higgins, 1994).

Las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás (Cyrulnick, 2004). Los adultos que se ocupan del niño, los que le procuran atenciones, los que le quieren y valoran pueden promover la resiliencia. En la infancia y adolescencia, la figura del profesor y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolaridad el profesor puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños procedentes de hogares conflictivos. Cuando los padres no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la "restitución" o "compensación" de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrulnick, 2002).

Henderson y Milstein (2003) señalan "seis pasos para fortalecer la resiliencia" fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad:

Para contrarrestar factores familiares de riesgo.	**Para favorecer la resiliencia.**
1. Enriquecer los vínculos prosociales.	4. Ofrecer afecto y apoyo.
2. Fijar límites claros en la acción educativa.	5. Establecer objetivos retadores.
3. Enseñar habilidades para la vida.	6. Participación significativa.

De estos seis pasos, el más importante y permanente es el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin el alimento del afecto. Los resultados de estos seis pasos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y autoeficacia.

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).

1. Factores protectores desde la escuela

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. Kotliarenco 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 desfavorecidos 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. 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, les capacita para empleos más cualificados y reducen 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 ciertos 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 conflictivos 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.

Werner y Smith, (1982)

- Escolarización normalizada.
- Atención afectuosa por algún profesor.
- Inteligencia medida por test media-alta.
- Motivación logro.
- Relaciones sociales positivas.
- Autoconcepto positivo.

Radke-Yarrown y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Éxito escolar.
- Valoración positiva de los profesores.
- Buenas relaciones con los compañeros.
- C.I. alto.
- Confianza en sí mismos.
- Disposición optimista para alcanzar metas.

Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)
- Relaciones afectivas y apoyo
- Autoestima positiva.
- Éxito en actividades significativas.
- Sentido de autoeficacia.

Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)
- Colegio "no conflictivo"
- Comunicación familia-escuela.
- Clima escolar abierto y democrático.

Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)
- Aceptación por parte de los compañeros.
- Sentimiento de pertenencia a la escuela
- Metas educativas compartidas.

Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005)
- Actitudes y percepciones positivas del profesorado.
- Altos niveles de motivación.
- Ajuste social

J. Fullana (2004)
- Autoconcepto positivo
- Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.
- Locus de control interno.
- Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores.
- Relaciones positivas con los compañeros.
- Relaciones significativas con algún adulto, profesor.

2. ¿Cómo son los profesores resilientes?

Construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, 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 (Cyrulnick, 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 rehuye 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).

3. ¿Qué hacen los profesores resilientes?

El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos cuando les *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".

El alumno, por su parte, debe aceptar que se le acepte. Gils (2004) denomina como *sustentación* a esa aceptación de doble dirección de la que surge la confianza básica, la cual debe presidir toda la relación educativa. La acomodación del niño a las tareas y las normas escolares es una prueba de la madurez socioemocional, pero está supeditada a la confianza y aceptación mutua, al vínculo afectuoso, seguro y consistente que se establece principalmente en los primeros años de la escolaridad.

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 cumplimento. 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 quiere. 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 dejarles 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 le estiman y con las que se relaciona. En la perspectiva de la *educación mor*a, 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 la 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 demás 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), 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 curriculum 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 contribuyen a la resiliencia. Jordi Sierra i Fabra es uno de los escritores más prolíficos de España, dice: "Era tartamudo y tenía complejo de feo, pero leer me salvó la vida".

Todos, alumnos y profesores, necesitamos que se nos reconozca tal cual somos, que nos respeten y nos dejen hacer. Hay que *dar un margen a lo imperfecto*, a las equivocaciones y a lo espontáneo. La búsqueda de la perfección causa demasiadas tensiones innecesarias. También es resiliente una mirada optimista y benevolente con el alumno conflictivo y problemático. A veces estos alumnos necesitan que pase un tiempo para darse cuenta de la ayuda que la escuela les proporcionó. Los educadores saben que tienen más influencia de la que se imaginan y, al mismo tiempo, menos de la que se imaginan.

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 algo 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 presentar 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).

Buendía, J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.

Cyrulnick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa.

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

Cyrulnick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE - Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1) [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf.] (Consultado el 12/03/06).

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.

García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J.Mª. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En Mª. I. Fajardo y otros (eds.), *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación* (pp. 463-478). Badajoz: Psicoex.

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

Guasch, M. y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

Henderson, V. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Resiliencia. Construyendo en*

la adversidad. Santiago de Chile: Ceanim.

Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, Mª F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.

Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-223). Barcelona: Masson.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. OMS.

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

Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas.* Barcelona: Ediciones Destino.

Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

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

Simón, C., López, J.L. y Linaza, J.L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universdiad Pontificia de Comillas..

Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (comp), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (45-59). Barcelona: Gedisa.

Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa.

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.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: 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 invicible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.

Juan de Dios Uriarte Arciniega. Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. Áreas de investigación actuales: Variables Psicosociales en la Transición a la Edad Adulta, Desarrollo y Educación en Contextos Desfavorecidos, La Resiliencia.

Fecha de recepción: 03/04/2006 Fecha de aceptación: 26/05/2006