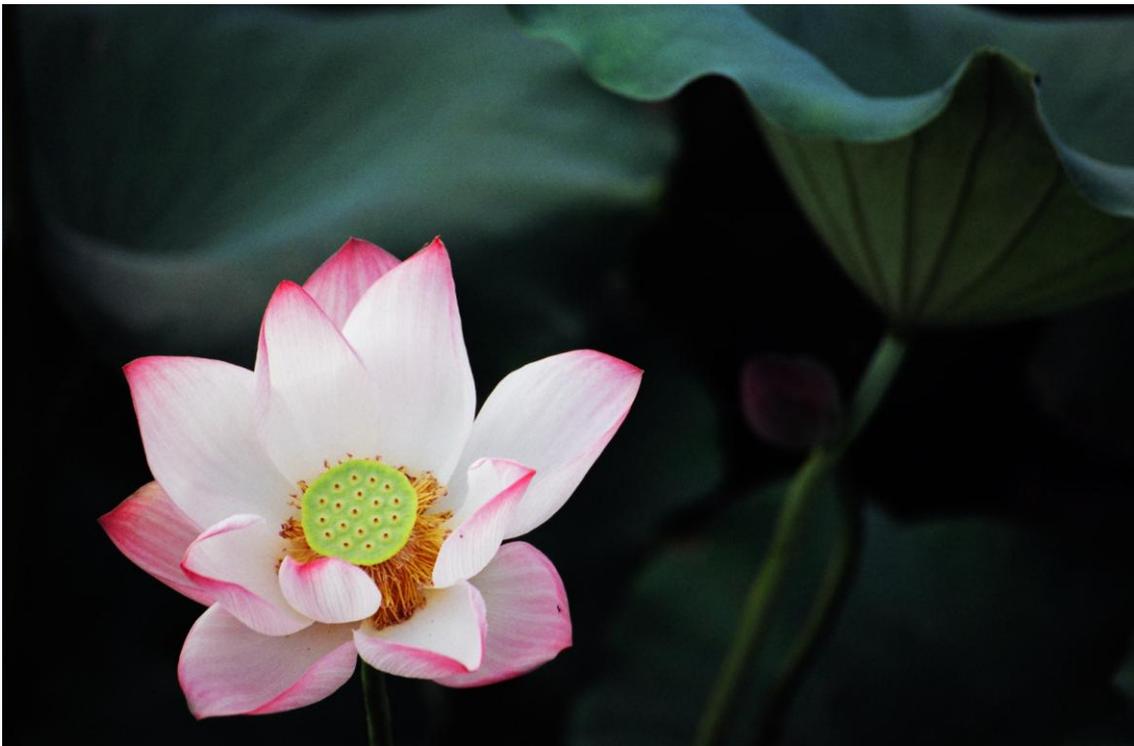


# ESCUELAS RESILIENTES



Lago Xili, Hanzhou, China 2008

La Flor de Loto crece en lugares pantanosos enraizada en el fango y alzándose fragante, estilizada e impecable sobre la superficie. Es la única flor que es flor y fruto a la vez, representando el principio budista de la causa y el efecto según el que toda acción que hacemos es una causa que tiene ya en potencia en sí mismo el efecto...así como la flor de loto que es causa (semilla) y efecto (flor) a la vez. Simboliza el crecimiento espiritual. Representa la serenidad y la belleza y nos inspira a salir adelante y lograr nuestras metas sin importar que tan difícil sea el camino que conduce hacia ellas.

Meritxell Orteu Riba, 2012

Trabajo de 3º de la EVNTF  
Tutora: Paloma Yébenes

**1. Introducción**

**2. Resiliencia: evolución del Concepto.**

**3. Resiliencia Individual. Resiliencia Familiar. Resiliencia Organizacional. Resiliencia Comunitaria.**

**4. La Escuela Resiliente.**

**5. Útiles para el *cultivo* de la resiliencia en la escuela:**

- 5.1. La Rueda De La Resiliencia de Henderson,N. y Milstein,M.
- 5.2. La Casita de la Resiliencia de Vanistendael, S.
- 5.3. La Bicicleta de la Resiliencia de Forés, A. y Grané,J.
- 5.4. El Mapa de la Resiliencia de Gil Hernández, G.
- 5.5. Yo tengo, yo soy, yo puedo de Grotberg, E.
- 5.6. Enunciados terapéuticos de Virginia Satir para fomentar la resiliencia.
- 5.7. El camino de la resiliencia: APA.
- 5.8. La pedagogía sistémica.
- 5.9. El humor y la risa. La creatividad. El deporte. El arte.
- 5.10. Matriz de análisis D.A.F.O.
- 5.11. Técnica SCRORE para la resolución de problemas.
- 5.12. Programa para apoyar y facilitar la resiliencia infantil: Barudy y Dantagnan.
- 5.13. Propuesta de ADDIMA (Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia).
- 5.14. El tutor de resiliencia.

**6. Experiencias de resiliencia en la escuela.**

**7. Bibliografía**

## 1. Introducción.

*“La resiliencia es una metáfora sobre posibilidades de reconstrucción humana que apuesta por suministrar un manto de caricias proveniente del contexto social a la persona herida, con el objetivo de permitirle desarrollar aquellas capacidades y habilidades que le pueden catapultar hacia su transformación”.*

Ana Forés y Jordi Gravé, “La resiliencia. Crecer desde la adversidad”

La resiliencia es un concepto relativamente nuevo que ha despertado mi interés a nivel personal y profesional desde el mundo psicoeducativo y he visto en la realización del trabajo del 3r curso de la EVNTF la oportunidad de adentrarme en sus aplicaciones e implicaciones en los entornos escolares con un abordaje conciliador de los paradigmas sistémicos y de la resiliencia.

En la primera parte de este trabajo abordo el concepto de resiliencia con las investigaciones realizadas hasta el momento así como las particularidades de la resiliencia individual, la familiar, la organizacional y la comunitaria.

La segunda parte del trabajo se centra en las aplicaciones e implicaciones de la resiliencia en las escuelas añadiendo algunas herramientas que puedan ser de utilidad a los profesionales que se impliquen en su promoción en el entorno socioeducativo.

Finalizo con la aplicación de los principios teóricos y algunos de los útiles presentados a diferentes situaciones de resiliencia vividas en centros escolares a lo largo de mi experiencia en la intervención psicopedagógica.

## 2. Resiliencia: evolución del concepto.

“La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas. Nadie escapa a las adversidades.” Grotberg, E. H. (2006, p.20).

“Capacidad que tenemos las personas, familias, grupos o comunidades de saber afrontar, sobreponernos a las adversidades y salir airosos o transformados. Heridos pero no vencidos.” Bach, E. y Forés, A. (2008, p.48)

“Una fuerza que guía o empuja a la mejora personal” Richardson, G. (2002, p.313)

La resiliencia es un concepto que se ha extendido ampliamente en disciplinas tan diversas como la medicina, las ciencias sociales, la antropología, la biología, la psicología, la educación...y que sigue en evolución.

Las investigaciones en resiliencia han ido evolucionando desde que Werner, E. y Smith, R. (1982) acuñaran el concepto para referirse a las características de un grupo de niños expuestos a situaciones muy adversas que lograron superar las duras circunstancias de su infancia y vivir con plenitud.

Una *primera generación (1ª etapa)* de investigadores de la escuela anglosajona se centraron en identificar los factores de protección frente a los factores de riesgo y señalaron características internas, de niños en este caso, como la autoestima, la competencia, la empatía y el sentido del humor, junto con la presencia de apoyo por externo y la capacidad adquirida para resolver problemas. También en este grupo, algunos autores como Beardslee (1989) y Garmezy (1991) lo plantean como la capacidad de recuperación ante un trauma. Más adelante se identificaron tres factores principales: atributos del propio niño, características de sus familias y características del contexto social más amplio que rodea a niños y familias.

Una *segunda generación (2ª etapa)*, entre los que están Grotberg (1999), Rutter (1999), Kaplan (1999) y Masten (1999) muestran especial atención a la búsqueda de aplicaciones prácticas en el campo de la promoción de la resiliencia desarrollando una visión de la resiliencia como un proceso y ampliando el foco de estudio a la adolescencia. Éstos se centran en determinar de qué manera se consiguen los resultados resilientes o como se adquieren las cualidades resilientes mediante la comprensión de la interacción de los factores de riesgo y los factores de resiliencia. Grotberg propone el término “factores de resiliencia” transformando los factores de protección.

La escuela europea, entre los que destaca Cyrulnik, B. (2002), resalta el papel activo de la persona resiliente -que supera la adversidad y los traumas- como responsable de la construcción de su propia historia en un contexto social y cultural determinado gracias principalmente a la narrativa y al concepto de “oximoron”, que es una figura retórica que consiste en reunir dos términos de sentido opuesto para generar un nuevo significado: la "oscura claridad", un "maravilloso sufrimiento", el "sol negro" de la melancolía.

La escuela latinoamericana se centra principalmente en la resiliencia comunitaria y en los procesos resilientes colectivos.

La *tercera generación* (3ª etapa) de investigación en resiliencia, interesada en cualquier situación que conlleve la superación personal o grupal de adversidades, la configuran redes de comunicación y grupos de investigación multidisciplinares y transnacionales dando paso a nuevas propuestas innovadoras que integran perspectivas teóricas y prácticas. Estos autores se basan en la *metateoría de la resiliencia* cuyo paradigma principal es que los humanos, así como otros seres vivos, tienen energía o resiliencia. Así pues consideran que son las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en las personas. Richardson, G. (2002).  
El modelo holístico es uno de ellos.

Las nuevas tendencias en resiliencia apuntan a que se trata de una capacidad universal que puede ser fomentada, que no es absoluta ni estable y que se funda en la interacción con el entorno.

| TRES ETAPAS EN LA INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA                              |   |  |
|---|---|--|
|   | Descripción   | Resultados   |
| <b>1ª ETAPA</b><br><br><b>Cualidades de resiliencia</b>                     | Descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predices el éxito personal y social.  | Lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia, sistemas de apoyo...).   |
| <b>2ª ETAPA</b><br><br><b>El proceso y la teoría de la resiliencialidad</b> | Resiliencialidad es el proceso de poder con estresares, adversidad y cambio u oportunidad de manera que los resultados produzcan una identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.                     | Describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la 1ª etapa. Un modelo que enseña a usuarios y profesionales a elegir entre reintegración resiliente, reintegración cómoda (vuelta a la zona de confort) o reinetegración con pérdida. |
| <b>3ª ETAPA</b><br><br><b>Fuerzas motivacionales y resiliencia innata</b>   | Se basa en la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas. | Ayuda a los usuarios y a los profesionales a descubrir y aplicar la fuerza que conduce a las personas hacia la auto-actualización y hacia la reintegración resiliente de las dificultades y obstáculos de la vida.   |

Villalba Quesada, Cristina (2004, p.6)

### La perspectiva holística de la resiliencia

La perspectiva holística de la resiliencia la considera como “una fuerza que guía o empuja a la mejora personal” Richardson, G. (2002, p.313), va más allá de la superación de adversidades.

“La perspectiva holística de la resiliencia busca señalar y dar cabida a la diversidad y complejidad de los procesos de resiliencia. Incorpora la visión de la resiliencia como procesos dinámicos y diacrónicos, que se desarrollan dentro de marcos ecológicos. Además toma en consideración la diversidad de los procesos y la importancia del marco narrativo. A partir de esta base común, se avanza hacia una propuesta innovadora sobre resiliencia en cuanto al marco conceptual, la metodología y la puesta en práctica.” Gil Hernández, G. (2012, p.25).

El modelo holístico posibilita conjugar y tener en cuenta distintos enfoques, permitiendo a su vez observar el plano de los procesos individuales con sus características y elementos específicos, el

de las relaciones entre los procesos y entre éstos y el entorno donde se llevan a cabo; y el del proceso global que es siempre mayor que la suma de sus partes. Supone un paso de un modelo lineal a un modelo en red. Esto abre potencialidades de incidir y promocionar los procesos de resiliencia desde distintas perspectivas y vías de actuación.

Acuña el constructo de *no resiliencia* y proponen la metáfora del río (factores de resiliencia) y las piedras (factores de no resiliencia) para superar la dicotomía de los factores de riesgo y de resiliencia fruto de la herencia del pensamiento cartesiano lineal para dar paso al pensamiento circular. Éste planteamiento lleva implícito, a mi entender, el paradigma sistémico de la complejidad.

### **3. Resiliencia individual. Resiliencia familiar. Resiliencia institucional. Resiliencia comunitaria.**

El paradigma sistémico nos aporta una comprensión de la realidad, y de la resiliencia en este caso, alejada del pensamiento lineal lógico basado en las relaciones causa-efecto y en los dualismos y centrada en la conectividad relacional y en la acción recíproca ya sea entre órganos o componentes de una familia, de una escuela o cualquier sistema humano. Pone el acento en los procesos interactivos.

Las teorías sistémicas siguen en evolución y sus diferentes modelos han pasado por la llamada cibernética de primer orden, con teorías sobre los sistemas observables y conceptos como sistemas, subsistemas, circularidad y retroalimentación, homeostasis y feedback, fronteras y reglas ; por la cibernética de segundo orden, con teorías sobre los observadores que observan un sistema cercanas a la teoría de la complejidad; dando paso a las teorías posmodernas con la transformación de la homeostasis a la fluctuación, el caos y la sinérgica, a los sistemas autopoieticos (autocreativos) y de feed back positivo entre otros conceptos.

Así se ha pasado de la Teoría General de Sistemas concebida por el biólogo Bertalanffy en la década de los 40 en la que define sistema como un conjunto de elementos en interacción dinámica en función de una finalidad con unas características determinadas, a las teorías de *feed back positivo* o teoría del caos, con características significativamente distintas:

|  |
|--|
| <b>Teoría General de Sistemas.</b>   |
| Tendencia a un estado estable y constante sin llegar a un equilibrio total.<br>Tienen procesos continuos e irreversibles.<br>Tienden a su propia regulación mediante la retroacción o feed back positivo (tiende hacia la homeostasis) o negativo (que tiende al cambio).<br>Son equifinalistas, es decir, pueden conseguir sus objetivos de diferentes maneras.<br>Sus interacciones son circulares: todos los elementos influyen sobre los demás y a su vez son influidos por éstos.<br>El sistema (todo) constituye algo más que la suma de sus partes. |
| <b>Teorías de la complejidad (Cibernética de segundo orden).</b>   |
| Los sistemas son complejos, evolutivos y dinámicos.<br>Se presentan en desorden: el orden es un paso previo a una situación de desorden y viceversa.<br>Se buscan probabilidades en lugar de certezas.<br>Invita a pensar conjuntamente ideas contrarias como bucles transformativos del sistema. (antinomias: orden/desorden, unidad/diversidad, simple/complejo, equilibrio/desequilibrio...).   |

|  |
|--|
| <p><b>Sistemas de <i>feed back</i> positivo o caóticos.</b>(Caos=indeterminación de lo que está determinado)</p> <p style="text-align: right;">Colom (2012)p.29-33</p> <p>Son sistemas simples que sin embargo se evidencian con comportamientos muy complejos.<br/>Son sistemas determinados pero de predicción imposible.<br/>Son inestables dado que el feed back positivo aumenta sus diferencias generando una evolución de base dialéctica orden-desorden.<br/>Son sistemas muy sensibles al cambio.<br/>Son entrópicos: consumen energía en cada modificación de orden-desorden introducidos por la temporalidad irreversible.<br/>Son estructuras disipativas: todo sistema afectado por la entropía disipa energía o información.<br/>Producen bifurcaciones: o ampliación de las diferencias del sistema, es decir, cambian de trayectoria o evolución de forma aparentemente arbitraria (parecido al feed back positivo).<br/>Poseen atractores: puntos o regiones que atraen hacia sí los sistemas desvirtuándolos de su comportamiento previsible. Los atractores extraños son los causantes de la conducta imprevisible, imprevista e irrepitable de los sistemas.<br/>Son fractales: los sistemas son estructuras similares a sí mismas que se repiten hasta el infinito.</p> |
|--|

Humberto Maturana y Francisco Varela (2008) definen los sistemas como una Unidad Compleja con dos componentes: una *organización* o la relación entre los diferentes componentes y una *estructura* o la conformación espacial y organizativa de estas unidades de acción conjunta. Este autor afirma que los sistemas humanos son autopoieticos, autogeneradores, y que son capaces de regenerarse y que, en el caso de heridas graves o trastornos, pueden conseguir un nuevo equilibrio que sostenga la organización.

Las características de esta nueva organización pueden ayudarnos a comprender e identificar el fenómeno resiliente como proceso de transformación en la estructura y funcionamiento de un sistema que aporta mayor bienestar, satisfacción y percepción de fortaleza.

Forés y Grané (2012) hablan de la dimensión sistémica de la resiliencia: “Decir que la resiliencia tiene una dimensión sistémica quiere decir que el desarrollo y el proceso resiliente se teje a partir de los diversos niveles que engloban a la persona que padece una herida: el ontosistema (las características personales de la persona en cuestión), el microsistema (la familia o la escuela) y el macrosistema (los sistemas sociales y la cultura resiliente). (p.99)

La mirada sistémica de la resiliencia facilita una comprensión de este fenómeno desde la complejidad del entretejido interactivo de sus elementos.

### **Resiliencia individual**

Las investigaciones de la primera etapa de investigación sobre la resiliencia, como hemos visto en el apartado 2, se han centrado en las características individuales y en cualidades resilientes encontradas en las personas a partir de los estudios de los factores de riesgo y de protección.

Algunos de los resultados de estas investigaciones apuntan a características individuales (habilidades relacionales, creatividad, humor, autonomía, iniciativa, introspección, sentido moral, confianza en uno mismo, capacidad de dar sentido a lo acontecido, iniciativa, creatividad, moralidad...) y factores sociales (sentido de pertenencia, límites claros y permeables, aprobación social, participación comunitaria...). Algunos ejemplos de estas investigaciones son:

### LOS PILARES DE LA RESILIENCIA (Wolin, 1999)

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Introspección             | Capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.  |
| Independencia             | Capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.<br>Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. |
| Capacidad de relacionarse | Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.           |
| Iniciativa                | Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes.  |
| Humor                     | Encontrar lo cómico en la propia tragedia.  |
| Creatividad               | Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.  |
| Moralidad                 | Extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores (sobre todo a partir de los 10 años).      |

### CATEGORÍAS DE FACTORES RESILIENTES (Grotberg, E.H. 2006, p.20)

**YO TENGO** (apoyo externo)

**YO SOY** (fuerza interior) -**YO ESTOY** (proyección)

**YO PUEDO** (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

Ver el apartado 5.5.

### CARACTERÍSTICAS RESILIENTES EN LOS DISTINTOS NIVELES ECOLÓGICOS (Ungar, 2003)

#### **Características propias de los niños resilientes**

Aptitudes físicas e intelectuales. Autoeficacia. Introspección. Autoimagen positiva. Autoestima. Metas y aspiraciones. Sentido del humor. Creatividad. Perseverancia. Empatía. Expresividad. Iniciativa. Autonomía. Moralidad.

#### **Características interpersonales**

Relaciones significativas con otros, saber mantener su red social, capacidad de saber restablecer la autoestima cuando es amenazada por otros, asertividad, atención positiva en los otros.

#### **Características familiares**

Calidad en la crianza y educación, expresividad emocional, flexibilidad, bajos niveles de conflictos familiares, recursos financieros suficientes, colaboración.

#### **Características del ambiente y socioculturales**

Ambientes seguros, acceso a recursos comunitarios educativos y de ocio, percibir apoyo social, percibir integración social, afiliación a organizaciones religiosas.

### FACTORES PROTECTORES INTERNOS Y AMBIENTALES (Henderson y Milstein, 2003, p.28)

#### **Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia**

1. Presta servicios a otros y/o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía; independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.

9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación.
11. “Es idóneo” en algo; competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

***Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia.***

1. Promueve vínculos estrechos.
2. Valora y alienta la educación.
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

La capacidad de perdonar como proceso a recorrer en varias etapas, es también considerada por diversos autores como factor de resiliencia. La residencia ayuda a incrementar la capacidad de perdonar y las personas con más capacidad de perdonar aumentan su resiliencia.

Los relatos de personas que han transitado por situaciones traumáticas y se consideran resilientes mencionan que éstas les han llevado a preguntarse por el sentido de su existencia resultando en crecimiento personal y en transformación. Dicho sentido ha incrementado el vínculo a la vida de manera positiva con algo ordinario como observar un paisaje u oler una flor, a lo que Vanistendael llama “experimentar belleza”, con la satisfacción del contacto humano o con algo construido. Pueden haberlo encontrado a través del sentimiento de pertenencia a sistemas humanos como grupos de amistad, grupos con alguna finalidad social, política, deportiva, artística, etc. -que nos hace pensar el factor cooperativo social e interactivo de la resiliencia y refuerza la idea que la resiliencia se da en la relación- o a la pertenencia con algo “mayor” que da sentido a la vida sea por la conexión con la naturaleza, con lo humano a través del arte, con la energía universal o con las creencias religiosas.

Grotberg (2006) afirma que la identificación de las situaciones adversas y el conocimiento de los principios básicos de la resiliencia, entre los cuales están las características o factores resilientes, son esenciales para promoverla en uno mismo y en los demás. Y que la resiliencia significa además de apoyo, fortaleza y capacidades acciones para afrontar las adversidades que la vida nos presenta a diario.

## Resiliencia familiar

Varios autores han examinado los procesos fundamentales que permiten a las familias recuperarse de las crisis y de las situaciones de estrés permanente aportando testimonios de familias que han salido fortalecidas de éstas.

El concepto de resiliencia familiar reafirma la capacidad de autoreparación de la familia y ayuda a identificar y fomentar procesos que permiten a éstas hacer frente con más eficacia a las crisis o estados persistentes de estrés, sean internos o externos, y emerger fortalecidas de ellos.

Resiliencia familiar designa los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional y Walsh (2004 ,p.53) cita las claves de ésta:

- Sistemas de creencias de las familias: dotar de sentido la adversidad, perspectiva positiva, trascendencia y espiritualidad.
- Patrones de organización: flexibilidad, conexiones, recursos sociales y económicos.
- Procesos comunicativos: claridad, expresión emocional franca, resolución colaborativa de problemas.

“Estos procesos pueden organizarse y expresarse de diferente modo y en distinto grado según se amolden a diversas formas, valores, recursos y desafíos de las familias. Dichos procesos se superponen e interactúan recíprocamente de un modo sinérgico, reforzando la capacidad de la familia para abordar con eficacia el estrés”. ( p.17)

Froma Walsh (2004 ,p.25) afirma que “Un enfoque de la resiliencia familiar procura identificar y destacar ciertos procesos interaccionales esenciales que permiten a las familias soportar y salir airoas de los desafíos vitales disociadores. La lente de la resiliencia cambia la perspectiva: las familias en dificultades dejan de ser vistas como entidades dañadas y se comienza a verlas como entidades que están ante un desafío capaz de reafirmar sus potencialidades de reparación y crecimiento.

Este enfoque modifica los enfoques tradicionales basados en las deficiencias de las familias, centrando en este caso la atención en sus éxitos. Plantea buscar las fortalezas de la familia, los recursos que le han permitido salir fortalecido.”

El enfoque sistémico de la resiliencia familiar exige adoptar una visión evolutiva de los desafíos y reacciones de la familia a lo largo del tiempo destacando la importancia de los procesos más que la forma de la familia y considerando como elementos básicos de la resiliencia los procesos de cohesión, flexibilidad, comunicación franca, resolución de problemas y reafirmación del sistema de creencias (Dallos, 1996).

Una premisa básica del enfoque sistémico de la resiliencia familiar es que las crisis graves repercuten en toda la familia y, a su vez, los mecanismos de superación familiares influyen en la recuperación y resiliencia de todos sus integrantes y en la familia como unidad. La manera como la familia afronta y maneja una experiencia disociadora, amortigua el estrés, se reorganiza efectivamente y reinvierte sus energías en distintos empeños vitales, influye en la adaptación de todos sus miembros.

Rutter (1987) identificó cuatro mecanismos generales de protección que pueden fortalecerse mediante las intervenciones para promover la resiliencia en los niños y las familias vulnerables. Si aplicamos este esquema a los sistemas familiares, podemos establecer de qué modo es deseable movilizar los procesos fundamentales de la resiliencia familiar:

1. *Atenuación de los factores de riesgo:*  
Previsión y preparación para circunstancias amenazadoras.  
Reducción de la exposición al estrés o de su sobrecarga.  
Suministro de información; modificación de las creencias catastróficas.
2. *Reducción de las reacciones en cadena negativas que aumentan el riesgo de efectos persistentes y crisis ulteriores:*  
Atenuación de los efectos del estrés; amortiguación del impacto, superación de los obstáculos.  
Modificación de las estrategias de superación inadaptadas.  
Mejor tolerancia a las secuelas de los shocks y a la tensión prolongada; recuperación de los reveses.
3. *Fortalecimiento de los procesos de protección de la familia y reducción de la vulnerabilidad:*  
Mejoramiento de los puntos fuertes; aumento de las oportunidades y aptitudes para conseguir buenos resultados.  
Movilización y apuntalamiento de los recursos que llevan a la recuperación y el dominio.  
Reconstrucción, reorganización y reorientación luego de una crisis.  
Previsión y preparación para nuevos desafíos, tanto probables como imprevistos.
4. *Refuerzo de la estima y eficacia familiar e individual mediante el dominio exitoso de los problemas:*  
Logro de competencia, confianza y conexión mediante esfuerzos de colaboración.  
Manejo de los procesos a lo largo del tiempo para mantener la competencia en condiciones apremiantes.

Pereira (2010) menciona tres pasos en la intervención en terapia familiar sistémica para favorecer la resiliencia familiar y recoge en este cuadro los factores protectores de resiliencia familiar con los que coinciden varios autores:

1. Creación de un contexto en el que los miembros de la familia se sientan “seguros”.
2. Modificaciones del funcionamiento y la organización familiar, que permita realizar cambios adaptativos.
3. Creación de una narrativa común, solidaria con todos, que permita el reconocimiento del sufrimiento, dar un sentido a lo ocurrido y salir adelante con nuevos recursos para enfrentarse a la adversidad.”

| <i>Factores protectores de resiliencia familiar</i> |
|---|
|---|

|   |
|---|
| Comunicación clara y abierta entre los miembros del sistema familiar.<br>Expresión franca de emociones y sentimientos.<br>Solidaridad y colaboración en el enfrentamiento y la resolución de problemas.<br>Cohesión en la estructura familiar.<br>Organización familiar flexible.<br>Adecuada comunicación con el medio externo.<br>Existencia de una red de apoyo.<br>Sistema compartido de creencias que dote de sentido a la adversidad. |
|---|

## **Resiliencia organizacional**

Desde la perspectiva sistémica las organizaciones y las instituciones siguen procesos de desarrollo pasando por estadios evolutivos que podrían asimilarse a los de las personas o de las familias. Podríamos decir que siguen un CICLO VITAL a través del cual atraviesan fases de estabilidad y fases de cambio que pueden ser más o menos difíciles y que afectan a todos sus miembros.

Por supuesto, a las instituciones y en concreto la escuela, también puede vivir momentos adversos o traumáticos, el afrontamiento de los cuales puede representar un crecimiento y fortalecimiento cuando se dan las condiciones que permiten hacer una reintegración resiliente de la situación traumática e ir más allá de la homeostasis. Estas situaciones adversas pueden tener su origen por factores internos (cambios continuos de sus miembros, pérdidas por movimientos migratorios, despidos, pérdidas por muerte de alguno de sus miembros, accidentes...) o por factores externos (cambios de políticas, pobreza, agresiones, amenazas, catástrofes naturales o violencia...).

La resiliencia organizacional tiene que ver con cómo se ve fortalecida la organización -cada uno de sus miembros y colectivamente- después de atravesar situaciones adversas tras poner en marcha actuaciones enfocadas a las soluciones, con proactividad y contemplando el lado positivo de lo que se presenta, tal cual es.

En las organizaciones, igual que en los sistemas familiares, hay además de la conciencia individual una conciencia colectiva en la cual las injusticias cometidas dentro de un sistema y fuera de él, pueden afectar a los miembros del grupo actual con problemas de salud y con relaciones conflictivas. En las organizaciones hay una especie de contabilidad interna (Boszormenyi-Nagy, 1983) de quién dio o negó qué a quién y los desequilibrios tienen que ser compensados en la familia y en la organización, pues aquel que recibió una injusticia recibió un poder. Bert Hellinger (2009) muestra en sus trabajos de Constelaciones Organizacionales la influencia de dichas injusticias y exclusiones en la organización mediante la exteriorización con imágenes e interacciones en el sistema organizacional que hacen posible el desarrollo de comprensiones e imágenes de solución.

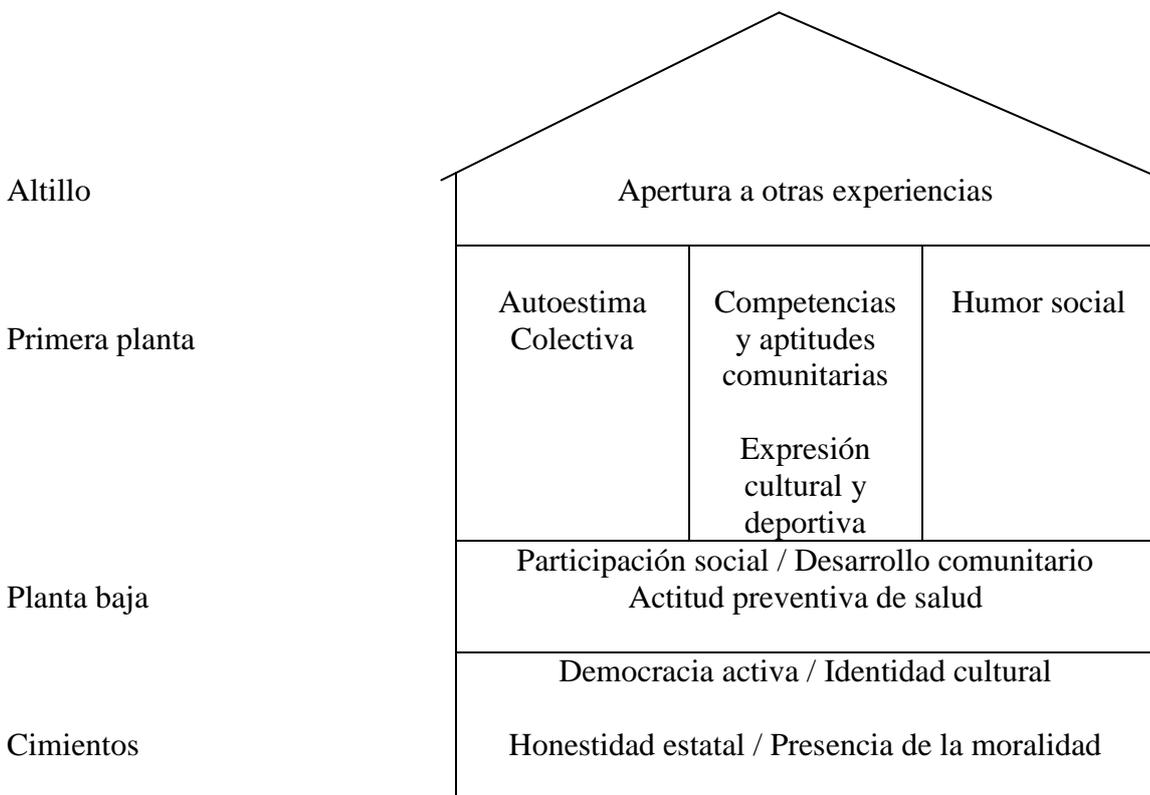
## **Resiliencia comunitaria**

Los autores latinoamericanos son los que más han profundizado en la resiliencia comunitaria desde la aplicación de programas de promoción de resiliencia en Argentina, Chile, Costa Rica, Perú... en contextos de superación de desastres o catástrofes naturales o sociales (terremotos, inundaciones, ciclones, hambruna, guerras civiles, pobreza extrema, guerras de guerrilla y brutal represión...) y es Néstor Suarez Ojeda (2001), director del centro internacional de investigación y estudio de la resiliencia (CIER) de la Universidad Nacional de Lanús (Argentina) quien acuñó el término de *resiliencia comunitaria* a partir de observar que cada desastre o calamidad que sufre una comunidad, que produce dolor y pérdida de vidas y recursos, muchas veces genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante.

Según Grotberg (2006) "Los pilares fundamentales de la resiliencia comunitaria son: la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social, la adecuada gestión gubernamental, y la

espiritualidad.” p.274. “Y los antipilares son: el malinchismo (admiración por lo extranjero), el fatalismo, el autoritarismo, la corrupción gubernamental, y la impunidad.”

Fernández de Adam (2004) destaca como factor protector ambiental las “Oportunidades de participación comunitaria y contribución significativa en la sociedad, incentivan para asumir responsabilidades propias y colectivas y aplicar la capacidad personal en beneficio de la comunidad” y explica los factores que promueven la resiliencia comunitaria mediante la adaptación de la metáfora de la casita de Vanistandael:



En esta misma dirección Fiorentino (2008) afirma que “la resiliencia comunitaria que hace fuerte a los pueblos y los capacita para enfrentar la adversidad, tiene que ver con fomentar la identidad cultural, la jerarquización de su historia, tradiciones y valores, la promoción de la autoestima colectiva (actitud de orgullo de pertenecer a un país) y su vida cultural (eventos artísticos, literarios, de formación ciudadana). Sólo ejerciendo una democracia activa en lo cotidiano (con participación genuina), sosteniendo valores éticos en todas las áreas ciudadanas, respetando todas las prácticas religiosas y teniendo acceso a todos los servicios (salud, justicia, educación, seguridad) podrá construirse una comunidad saludable.” P.109

#### 4. La escuela resiliente.

La resiliencia está generando aportaciones de gran interés a los profesionales de la educación y de la intervención social. No es de extrañar que en estos tiempos de grandes transformaciones e incertidumbres en el contexto y, por supuesto, en las escuelas, surjan aires de esperanza y positivismo. Hemos visto que la resiliencia aporta básicamente una mirada positiva a la humanidad en su dimensión individual, que pone el centro de atención en lo social y lo comunitario y nos invita a vivir positivamente en el cambio e incluso facilitándolo. La resiliencia nos invita también a hacer intervenciones y políticas educativas que pongan la atención en las fortalezas, en lo que funciona, en las oportunidades y en crear comunidades educativas “apreciativas” en las que se valore a las personas y a las escuelas.

Forés y Grané (2012, p.15) describen un entorno socioeducativo resiliente como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales. Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de enhebrar relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: “tú me importas”.”

Las aplicaciones al contexto escolar de la resiliencia han sido, y siguen siendo, múltiples, de acuerdo a la evolución de este concepto a lo largo del tiempo y al contexto de aplicación: desde la promoción de las características que se encontraron en niños resilientes, pasando por la complementación de éstas con la creación de contextos externos resilientes, hasta la implicación de toda la comunidad educativa en el diseño y la promoción de programas de resiliencia adaptado a las particularidades de cada contexto.

La experiencia nos dice que pequeñas acciones realizadas por personas o departamentos espontáneamente en la promoción de la resiliencia tienen una gran repercusión en la comunidad educativa y que pueden aportar, cuando ésta es percibida, valorada y apoyada por sus miembros, la semilla para acciones de mayor envergadura. Me refiero a aquellas en las que se implica a toda la comunidad educativa en la construcción de una *cultura de la resiliencia* que incluyen acciones en diversos niveles y que facilitan la creación de sinergias entre sus elementos y sus componentes. Implementando programas con los diferentes agentes de la comunidad educativa (alumnos, profesorado, personal no docente, familias e incluso entorno sociocultural... ) en torno a:

- conocimiento sobre la resiliencia mediante formación o grupos de trabajo o de reflexión.
- exploración sobre los propios factores de resiliencia y de no resiliencia (individuales, comunitarios y por subsistemas).
- diseño e implementación de las acciones a realizar (programa) por toda la comunidad educativa preferiblemente.
- evaluación de la implementación y ajustes.

El paradigma de la resiliencia permite analizar las realidades escolares y las dificultades que se presentan en los equipos y en los alumnos – muy especialmente los que presentan dificultades de aprendizaje, trastornos de comportamiento, los que han vivido o están viviendo situaciones traumáticas...- de un modo constructivo, reconociendo los problemas y movilizándolo los recursos

de que se dispone, sean los que sean, desde la realidad y con firmeza desde el positivismo y la esperanza.

En la escuela encontramos intervenciones de tipo *proactivo* o preventivo como la mencionada anteriormente y otras que tienen que ver con la promoción de factores de resiliencia: incorporación en los currículos de las habilidades para la vida y la educación emocional, creación de oportunidades de participación activa, potenciación de la identificación y sentimiento de pertenencia a la escuela o aula, construcción común de una narrativa de la historia de la escuela... En cuanto a las habilidades para la vida encontramos diversos materiales didácticos y propuestas apoyadas en las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner y de la llamada "educación emocional" (autoconocimiento, conocimiento de las relaciones interpersonales, toma de decisiones, pensamiento crítico, la resolución de problemas y la mediación). Y con la construcción de un entorno resiliente en el que la comunicación sea clara, en el que se valore a las personas y se tengan expectativas elevadas de ellas. Los docentes promueven la resiliencia cuando: incentivan la autonomía e independencia; hacen lugar a las diferencias respetuosamente; tienen reglas, límites y consecuencias claras; enseñan hábilmente; ofrecen apoyo e incentivo; son predecibles y confiables; son proactivos en la planificación; son buenos modelando el ejemplo; trabajan en pos de una escolar positiva; tienen expectativas realistas y ofrecen varias oportunidades para que los alumnos logren sus objetivos.

También encontramos intervenciones de tipo *reactivo* o de fortalecimiento que son susceptibles de ponerse en marcha ante situaciones adversas ( maltrato, violencia, pérdidas o muertes, abusos, desastres naturales...) que al golpear a la comunidad educativa y que para ir a favor de la resiliencia, incorpora en el lenguaje y las acciones, la vivencia de que los problemas y las adversidades forman parte de la vida y de lo que se trata es de convertirlos en oportunidades de evolución y de fortalecimiento. Así la escuela y sus miembros se convierten en un elemento de contención facilitando la elaboración y el posterior fortalecimiento de las personas y/o colectivos que pasan por una situación traumática. La escuela y las aulas son espacios apropiados, desde el respeto al deseo y momento de cada uno, para expresar y compartir las vivencias individuales y colectivas en las situaciones de pérdida y/o trauma dejando en manos de profesionales especializados, generalmente externos, las intervenciones psicoterapéuticas. No obstante la escuela puede evitar que no se reciba ese llamado "segundo golpe" necesario para que una adversidad se convierta en traumática sea por el rechazo social que genere o por el exceso de protección que pueda reforzar la victimización.

Las aportaciones de Bowlby (1985) con la teoría del apego y las cuatro fases del duelo pueden ayudar a acompañar en estos procesos y a facilitar personas que proporcionen seguridad y apoyo a las que Cyrulnick (2002) denomina el "tutor de resiliencia" (ver el apartado 5.14.).

Proporcionar un entorno que contenga emocionalmente, proporcione claridad y apoyo y un ritmo de actividad que acerque a la normalidad es de gran ayuda en circunstancias adversas.

Desde la perspectiva sistémica podemos afirmar que los miembros del sistema son resilientes en la medida de que el sistema es resiliente (aula, ciclo, nivel, escuela...) y viceversa. Así pues la resiliencia ocurre en la interacción retroalimentándose en un proceso dinámico en el sentido de la resiliencia o de la no resiliencia.

Podemos entender la escuela como facilitadora de sinergias y procesos resilientes que favorezcan llevar a cabo su función de contribuir en la formación académica y personal de los niños y jóvenes.

La resiliencia es una ventana a una educación esperanzada de la naturaleza humana que aspira al bienestar y el desarrollo de las personas desde la conciencia de la realidad, y muy especialmente de las potencialidades, y la responsabilidad individual y social. La escuela tiene un gran protagonismo en devenir un contexto favorecedor de la resiliencia complementando, que no sustituyendo, la labor de las familias y de otros agentes sociales.

En el apartado 5 se presentan algunas herramientas útiles par el conocimiento de la resiliencia y su promoción en la escuela.

## 5. Útiles para el *cultivo* de la resiliencia en la escuela.

Sabemos que las semillas de resiliencia están en cada persona, en cada sistema humano, en cada organización, en cada institución y que éstas se pueden *cultivar* para que fructifique en su máximo esplendor cuando encuentran en el entorno las condiciones adecuadas. A continuación se presentan algunas herramientas y elementos para su cultivo para que cada profesional de la educación o cada escuela las pueda tomar y transformar adaptándolas a sus deseos y necesidades sabiendo que la mejor forma de facilitar la resiliencia comunitaria e individual es contando con un contexto que la favorezca y que ésta responsabilidad está en todos los miembros de la comunidad educativa.

### 5.1. La Rueda De La Resiliencia: Henderson, N. y Milstein, M.

Henderson y Milstein (2003) señalan una estrategia de seis pasos para promover la resiliencia en la escuela. Puede ser aplicada por y para los alumnos, los educadores y con la escuela en general. Se puede usar como herramienta de diagnóstico y como guía para elaborar un programa.

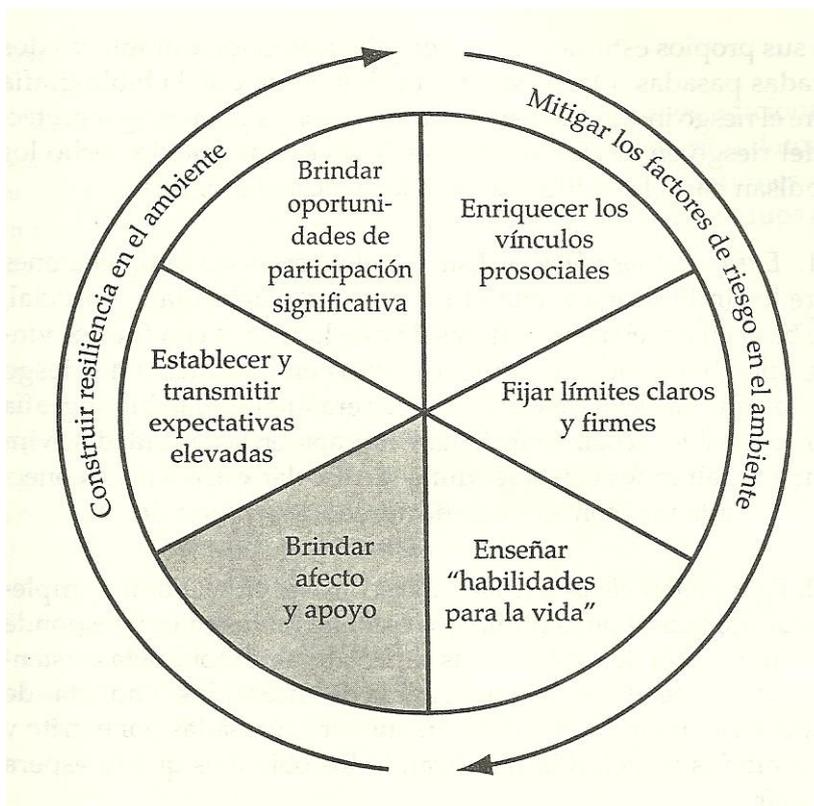


Figura 1.2. La Rueda de la Resiliencia

### **1. Enriquecer los vínculos prosociales.**

Tiene que ver con la promoción de relaciones entre personas. Supone fortalecer las conexiones entre las personas presentes en la vida cotidiana de la escuela. Propiciar un clima positivo, donde haya respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar, puede ser útil con la construcción de resiliencia.

### **2. Fijar límites claros en la acción educativa.**

Se refiere a la existencia de pautas de comportamiento claras en la escuela que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de ser parte de algo mayor que uno mismo, en lugar de un ambiente en el que reine el caos, la incertidumbre y la tensión.

### **3. Enseñar habilidades para la vida.**

Incluyen el pensamiento crítico, el fomento de conductas cooperativas, el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso, el establecimiento de metas compartidas, la resolución de conflictos y las habilidades comunicacionales.

### **4. Ofrecer afecto y apoyo.**

Se considera el elemento fundamental de la rueda. Implica proporcionar apoyo incondicional. Que la escuela se convierta en un lugar en el que se proporciona y recibe ayuda mutua respetando la individualidad de cada uno y incidiendo en el estímulo de los más reticentes.

### **5. Establecer objetivos retadores. Expectativas elevadas.**

La escuela tiene la responsabilidad de contribuir en que sus alumnos y profesorado sepan que son capaces y que es importante que les vaya bien y que den lo máximo de sí mismos. Se trata de proporcionar una esperanza de futuro factible. Expectativas elevadas.

### **6. Participación significativa.**

Esto supone otorgar a todas las personas que forman parte de la escuela un elevado grado de responsabilidad en lo que sucede en el centro, y dar la oportunidad de participar activamente en las decisiones, en la planificación y en la resolución de conflictos.

Los tres primeros pasos pretenden *mitigar el riesgo* y los tres últimos contribuyen en *construir resiliencia* y el que se considera más importante y permanente es el de ofrecer afecto y apoyo (4) pues parece ser el alimento esencial para superar las dificultades y crecer humanamente.

Este modelo es flexible e involucra la participación activa de los maestros en la construcción de la resiliencia, a través de su propia formación en el campo, de destacar los recursos de los que disponen en las aulas y por la invitación a plantearse preguntas fundamentales que contribuyen a la construcción de la resiliencia.

La rueda de la resiliencia se considera una herramienta heurística útil para el diagnóstico y para la orientación de experiencias de trabajo en múltiples escuelas que debe ser complementada, según sus autores, con evaluaciones que muestren los cambios positivos en los maestros y los alumnos implicados en estas experiencias.

## 5.2. La Casita de La Resiliencia: Vanistendael, S.

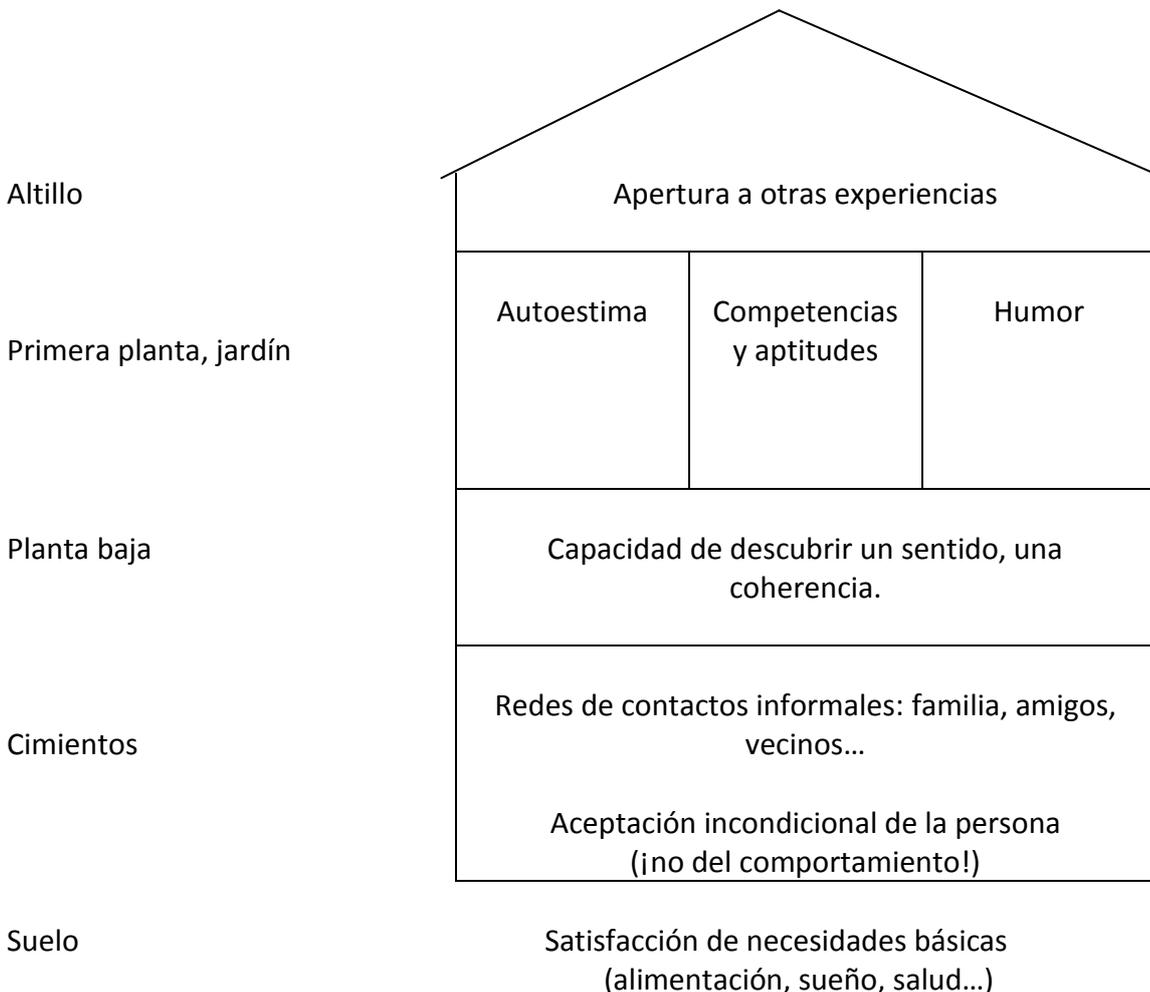
La *casita* es una herramienta de intervención pedagógica para la construcción de la resiliencia.

Es una metáfora desarrollada en Chile y difundida por Stefan Vanistendael en el BICE que sintetiza todos los elementos básicos para edificar la resiliencia individual (en el niño, en el adolescente o en el adulto), en la familia o en la comunidad.

La *casita* es símbolo del hogar -donde hay vida- y no tiene una estructura rígida: ha sido construida, tiene su historia, necesita recibir cuidados y hacer reparaciones y mejoras, las distintas habitaciones se comunican mediante escaleras y puertas (al igual que los diferentes elementos que promueven la resiliencia)...

Cada estancia de la casita representa un dominio de intervención potencial para aquellas personas que desean contribuir a construir, mantener o restablecer la resiliencia. Ésta deberá decidir qué acciones precisas (los muebles..) pondrá en cada habitación.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002) sugieren que lo ideal es intervenir en diversos dominios o estancias a la vez teniendo presente con qué materiales está construida (adaptación a la cultura local: las metáforas, las imágenes, los símbolos, los cuentos, las fiestas, la comida, el humor local...).



En primer lugar se encuentra el suelo sobre el que está construida. Se trata de la *satisfacción de las necesidades básicas* como la alimentación y los cuidados elementales para la salud. Este autor hace referencia a un programa para niños de la calle donde encontró que la necesidad de dormir debía ser satisfecha antes que ninguna otra, debido a la explotación que se hacía de los mismos a nivel laboral. Luego de esta etapa de recuperación física (sueño y alimentación) recién se podía comenzar a trabajar por la recuperación psicológica de los mismos.

En los cimientos, el subsuelo, encontramos la *aceptación incondicional* del niño al menos por una persona significativa de su entorno. El amor auténtico significa aceptar sin condiciones a una persona independientemente de su apariencia, salud, comportamiento etc. La aceptación incondicional se da en la red de relaciones más o menos informales: familiares, amigos, vecinos, compañeros de escuela, compañeros de trabajo. Esta es una de las razones por las cuales son tan importantes las redes sociales de apoyo. Los amigos, familiares, maestros desempeñan un rol fundamental en el desarrollo psicosocial integral del niño. Una familia y una escuela que funcionan adecuadamente acepta incondicionalmente a sus miembros.

Amar genuinamente a un niño, a un adolescente, es creer en él, descubrir sus talentos, motivaciones y aptitudes y darle oportunidades para desarrollarse.

En la planta baja encontramos la capacidad de *encontrar un sentido a la propia vida*. Para un niño la responsabilidad de cuidar su mascota, de proteger a su hermano desvalido, cuidar su madre enferma, le da la oportunidad de establecer una relación que le da sentido y coherencia a su estar en el mundo. El relato autobiográfico de Viktor Frankl (1979), que realiza en el libro *El hombre en busca de sentido*, muestra la forma en que el significado influye en el comportamiento. El autor, sobreviviente de los campos de concentración, estuvo sometido a las experiencias más extremas a que puede estar sujeto un ser humano. Sin embargo, logró salir con vida. Su estrategia de supervivencia fue su actitud personal ante las circunstancias a que estuvo expuesto durante su prisión consistente en otorgarle un sentido al sufrimiento. .El prisionero que perdía la fe en su futuro estaba condenado...

Con la pérdida de la fe en el futuro perdía, asimismo, su sostén espiritual; se abandonaba y decaía y se convertía en sujeto de aniquilamiento físico y mental... y se convertía en presa de la enfermedad... y moría.. La verdadera razón de su muerte era la pérdida de la esperanza por la ausencia de significado. Desde una perspectiva constructivista, cuando las personas experimentan acontecimientos adversos y no pueden encontrarle un sentido (.por qué a mi., .qué es esto.), permanecen como algo extraño y ajeno a su vida y por ello perturban, sólo cuando logran encontrarle un significado pueden integrarlas a su historia de vida, a su narrativa.

En el primer piso distinguimos tres habitaciones: *la autoestima, las competencias y aptitudes y el humor*.

- *La autoestima*. Concepto de gran importancia que ya hemos mencionado en el apartado 3 y cuya construcción depende fundamentalmente de la calidad de la relación afectiva del niño con sus padres o cuidadores, así como los logros alcanzados . La autoestima se encuentra estrechamente ligada con la aceptación incondicional del individuo y con el ejercicio de sus aptitudes y destrezas, así Vanistendael y Lecomte (2002) la ponen en relación con el equilibrio psicológico y el éxito escolar y agregan, que parece ser mejor ayudar al niño a desarrollar sus fortalezas y aptitudes, lo cual permite estimularlo y formar su autoestima a partir de sus ejecuciones exitosas.

- La adquisición de habilidades sociales, asertividad y de resolución de problemas, así como crear fuertes expectativas de control sobre la propia vida, son parte del repertorio de habilidades de automanejo imprescindibles para afrontar eficazmente la adversidad. El *humor* permite liberar energías y, fundamentalmente, nos permite construir otra perspectiva sobre la adversidad. El auténtico sentido del humor es más que un simple mecanismo de escape o de evitación. Estos implican no afrontar una realidad desagradable, pero si hay sentido del humor, podemos incorporarla a nuestra historia de vida con un nuevo significado, desde otra perspectiva, de manera de transformarla en algo más soportable y más positivo. El humor implica comprender la irracionalidad de las expectativas de una vida sin sufrimientos. Parte de la vida son los problemas, los obstáculos, el sufrimiento. Pero si somos resilientes sabremos tomarnos a nosotros mismos y a las cosas que nos acontecen con humor. El sentido del humor permite sobrellevar lo imperfecto, la aceptación madura de los fracasos, y tener confianza, aun frente a la adversidad. No hay forma de enseñar a las personas a desarrollarlo, pero existen juegos y otras actividades que se pueden practicar dentro de la familia y en los centros educativos que ayudan a estimularlo.

En el atillo encontramos la *apertura a otras experiencias* que pueden contribuir a la resiliencia. Estar abiertos a distintas vivencias, perspectivas y opiniones, nos permite reflexionar acerca de nuestra manera habitual de interpretar y valorar las situaciones adversas. Integrarnos a grupos de personas que comparten nuestros sufrimientos nos fortalece, nos da esperanza y sentido a nuestras vidas.

También Vanistendael y Lecomte (2002) en su libro “La felicidad es posible” afirman que lejos de ser una técnica de intervención, la resiliencia nos conduce a nuevas formas de intervención con una mirada positiva y no patológica sobre los seres humanos y la existencia.”

A modo de resumen aportan 10 aspectos clave para *la construcción de la resiliencia*:

1. *Diagnosticar los problemas y los recursos.*

Priorizando la identificación de los recursos de la persona atendiendo a las diferencias individuales y de su entorno facilitando su movilización.

2. *Tomar en cuenta el entorno.*

Considerando la red de relaciones sociales principalmente la familia y incluyendo los amigos, los vecinos, compañeros de clase o de trabajo...

3. *Considerar a la persona como una unidad.*

Contemplando los múltiples factores que intervienen en la resiliencia en conjunto.

4. *Reflexionar en términos de elección y no de determinismo.*

Aprendiendo a reflexionar en términos de elección y de estrategias a lo largo de la vida en vez de hacerlo desde el pensamiento de que una causa implica casi fatalmente ciertas consecuencias, invitándonos de esta forma a vislumbrar las posibilidades.

5. *Integrar la experiencia pasada en la vida presente.*

Asumiendo la irreversibilidad de la existencia humana integrando lo pasado, incluidas las experiencias adversas, en una mezcla de fragilidad por lo vivido y fuerza por lo superado.

6. *Dejar un lugar a la espontaneidad.*

En los asuntos humanos la responsabilidad debe dejar un amplio espacio a la espontaneidad. Esto implica superar la visión occidental de la relación causal entre la responsabilidad y el control efectivo sobre los acontecimientos. Adoptando actitudes equilibradas creando, por ejemplo, las condiciones que permitan el surgimiento de ciertos efectos deseados sin controlar directamente

estos últimos y quedando abierto a cualquier oportunidad que pudiera presentarse y ofrecer nuevas oportunidades educativas.

*7. Reconocer el valor de la imperfección.*

La imperfección es un componente esencial de la naturaleza humana. La necesidad humana de vivir desafíos activan el impulso vital sabiendo que demasiados riesgos y demasiados pocos riesgos parecen romperlo. La búsqueda de un equilibrio entre riesgo y protección se opone al perfeccionismo y evita las consecuencias de la sobreprotección como ejemplo de educación "ideal".

*8. Considerar que el fracaso no anula el sentido.*

La residencia nos hace sensibles al hecho de que un éxito limitado, incluso la carencia de éxito, no es sinónimo de fracaso. Hay que diferenciar éxito de sentido. Algunas de nuestras acciones no tienen éxito, pero eso no significa que estén desprovistas de sentido y el sentido es mucho más determinante en la riqueza de la vida que el éxito.

*9. Adaptar la acción.*

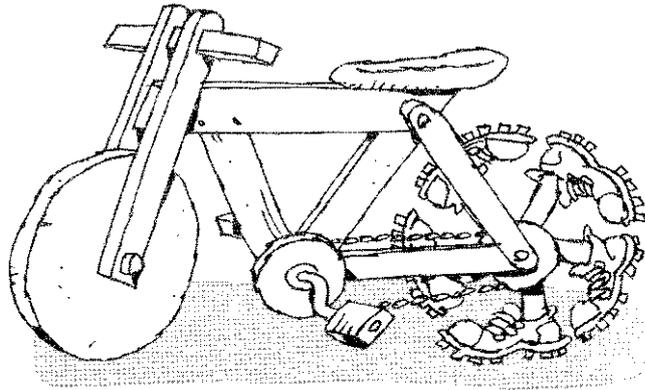
En las circunstancias de la vida debemos tomar decisiones sin disponer de conocimientos completos y nos resulta difícil discernir qué constituye un factor de riesgo y de protección. Parece entonces preferible discernir en cada situación lo que es riesgo y lo que es protección utilizando criterios adaptados al contexto y a las personas implicadas, centrándonos en comprender su situación interior.

*10. Imaginar una nueva forma de política social.*

A modo de movilización de los recursos de las personas y de las comunidades sin que esto suponga una excesiva dependencia, y de la solidaridad con los más desprotegidos

### 5.3. La bicicleta de La Resiliencia: Forés, A. y Grané, J.

Anna Forés y Jordi Grané en su libro “La resiliencia. Crecer desde la adversidad” (2012) presentan la metáfora de la bicicleta para comprender y representar la resiliencia:



“La rueda de atrás ejemplifica la herida que la persona ha padecido. No es la original, esto nos recuerda que la cicatriz de la herida siempre está presente y no podemos volver al estado inicial. A pesar del golpe, tener una rueda que permita hacer funcionar la bicicleta hace referencia a la posibilidad de esquivar el destino. Las botas nos remiten al movimiento, a una multitud de pies para poder seguir avanzando. Es decir, hace mención a las múltiples estrategias de adaptación positiva.

El manillar de madera nos indica la importancia de trazar el sentido, de la coherencia de la vida que posibilita el equilibrio. Escogemos nuestro camino, hemos de saber orientarnos.

Las luces de esta bicicleta nos recuerdan la importancia del tutor de resiliencia, de las personas significativas con las cuales tejemos la vida. A veces no se ven, como las luces en el dibujo, pero son esenciales para poder ver.

La cadena es lo que hace que todo funcione: serían todas aquellas aptitudes personales y sociales, como también las competencias de la persona resiliente.

Los pedales nos recuerdan de dónde se saca la fuerza.

El asiento es nuestro conocimiento, nuestras necesidades básicas cubiertas y una red social que acoge.

La madera nos remite a la condición humana. Somos frágiles y contingentes, pero a la vez se trata de un material dúctil, flexible, que puede flotar (metáfora para ejemplificar el resurgimiento de las profundidades).” P.85-86

#### 5.4. El Mapa de la Resiliencia: Gloria Gil.

La perspectiva holística de la resiliencia la considera como “una fuerza que guía o empuja a la mejora personal” Richardson (2002:313), más allá de la superación de adversidades.

En el artículo de Gloria Gil “La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar” en Forés, A. y Grané, J. (2012) esta autora propone una herramienta holística útil para la clasificación y análisis de los datos obtenidos de las narraciones de historias de resiliencia : el **mapa de resiliencia**.

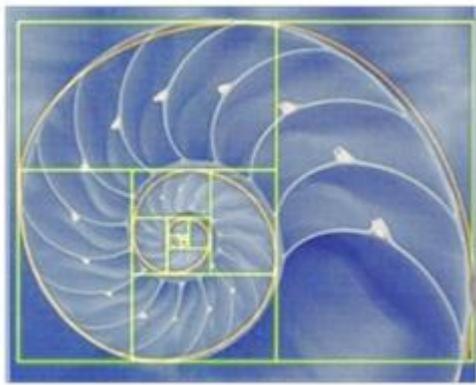
Desde la perspectiva holística de la resiliencia, tal y como hemos visto en el apartado 2, se fusionan elementos conceptuales, metodológicos y prácticos y surge un nuevo constructo como evolución de los llamados factores de riesgo y factores de protección propios del modelo médico de la resiliencia de primera generación, y los factores de riesgo y los factores de resiliencia (en vez de factores de protección) de la segunda generación acuñado por Grotberg (1999:5): los **factores de no resiliencia**.

Estos comprenderían aquellos factores que inhiben, ralentizan o detienen el flujo natural de la resiliencia, que son observables dentro de una narrativa personal y se determinan a partir de los efectos que han tenido, o tienen, en cuanto a ralentizar u obstaculizar el proceso de superación de la adversidad. los factores de no resiliencia son sensibles a la persona y a los marcos socioculturales específicos.

La no resiliencia constituye un constructo complementario al de resiliencia y por eso permite su aplicación a factores, actitudes, comportamientos, estrategias de no resiliencia y a resultados no resilientes.

La autora utiliza la *metáfora del río* para comprender la relación entre factores de resiliencia y factores de no resiliencia y la *metáfora de la espiral logarítmica* para ilustrar la noción de modelo holístico y del proceso de construcción de la resiliencia.

- *Metáfora del río*: “Los factores de resiliencia constituirían el caudal del río en forma que diversos riachuelos que alimentan la corriente. De esta manera, cuantos más factores de resiliencia estuvieran presentes, más caudal tendría ese río. A su vez, los factores de no resiliencia serían los obstáculos que se interponen al curso del río. Frente a unos factores de no resiliencia importantes o numerosos, unos factores de resiliencia escasos o débiles no son capaces de conseguir que el proceso de resiliencia continúe su avance, como sucedería en un río de escaso caudal frente a obstáculos importantes que ralenticen o interrumpan su curso”.
- *Metáfora de la espiral logarítmica de la naturaleza*: “Esta espiral describe un movimiento que se va ampliando y que toma como medida para avanzar lo recorrido anteriormente. En este sentido, es similar a lo que ocurre en los procesos de resiliencia que tienen más dificultades iniciales, pero que a medida que progresan se hacen más fluidos”. Esta metáfora ilustra muy bien la resiliencia como “fuerza que controla o empuja a la mejora personal” definida por Richardson (2002:313).



### El mapa de resiliencia:

Se trata de una herramienta diseñada para clasificar y analizar datos obtenidos de historias de resiliencia cuya profundidad de análisis posibilita el desarrollo de programas de promoción de resiliencia a medida.

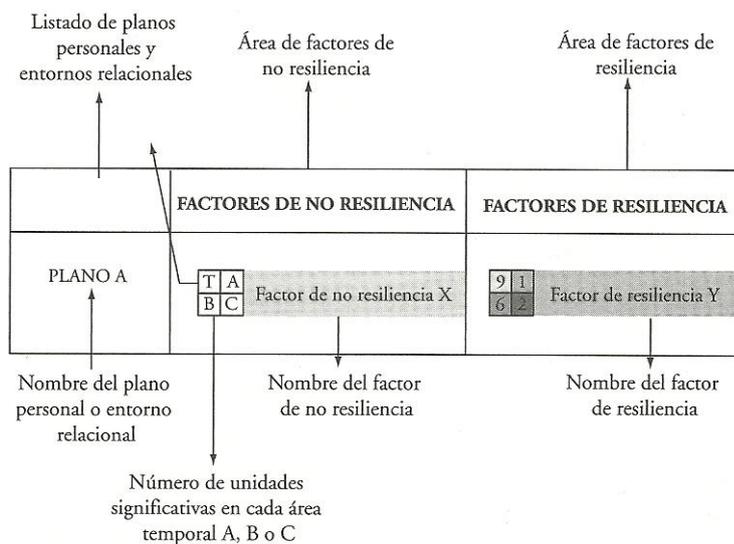


Figura 1.3. Modelo base del mapa de resiliencia

La base del mapa es la dimensión narrativa constituida por las distintas unidades significativas detectadas en las historias:

- las unidades de resiliencia: los pensamientos, actitudes, comportamientos y vivencias que generan bienestar, enfrentamiento positivo de la adversidad, crecimiento o ganancias personales en tanto que ayudan a la promoción de la resiliencia.
- las unidades de no resiliencia: los que generan malestar, no enfrentamiento de la adversidad, estancamiento o mermas personales...que inhiben la resiliencia.

Las similitudes en estas unidades de resiliencia son englobadas en los Factores de resiliencia o no resiliencia dando éstos lugar a metafactores que contienen factores de resiliencia y de no resiliencia que comparten similitudes dentro de planos o entornos específicos.

El mapa de resiliencia debe ser entendido como un todo facilitando ver las sinergias y procesos de resiliencia.

Desde esta perspectiva que considera la resiliencia como una energía que guía y orienta a la mejora personal, la escuela puede ser un lugar en el que se ponga el foco en lo humano, en el desarrollo de lo individual y de lo colectivo, en el fomento de la mejora personal. Incluyendo a todas las partes de la comunidad educativa: personal docente y no docente, alumnado, familias...y esta herramienta puede facilitar más allá del análisis de los factores y sus interacciones, una guía para la construcción de acciones o programas de promoción de la resiliencia.

## 5.5. Yo tengo, yo soy, yo puedo: Grotberg.

Las características o factores que promueven la resiliencia organizados en tres categorías por la psicóloga Edith H. Grotberg (2006) pueden ser de gran utilidad en el ámbito escolar para hacer un propio análisis de cómo están estos factores en uno mismo, en el sistema o subsistema del que formo parte (claustro, departamento, equipo directivo...) en los alumnos o incluso a un grupo de alumnos y como guía para facilitar un entorno educativo en el que se proporcione a todos sus miembros un ambiente estable ("yo tengo") que facilite el desarrollo de sus fortalezas internas ("yo soy") y su capacidad de resolver problemas y establecer relaciones saludables con los otros ("yo puedo").

### CATEGORÍAS DE FACTORES RESILIENTES (Grotberg,2006 p.20)

#### **YO TENGO** (apoyo externo):

1. Una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman sin condicionamientos.
2. Una o más personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente.
3. Límites en mi comportamiento.
4. Personas que me alientan a ser independiente.
5. Buenos modelos a imitar.
6. Acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito.
7. Una familia y entorno social estables.

#### **YO SOY** (fuerza interior) y **YO ESTOY** dispuesto a hacer (proyección):

1. Una persona que agrada a la mayoría de la gente.
2. Generalmente tranquilo y bien predispuesto.
3. Alguien que logra aquello que se propone y que planea para el futuro.
4. Una persona que se respeta a sí misma y a los demás.
5. Alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos.
6. Responsable de mis propias acciones y acepto sus consecuencias.
7. Seguro de mí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas.

#### **YO PUEDO** (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos):

1. Generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas.
2. Realizar una tarea hasta finalizarla.
3. Encontrar el humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones.
4. Expresar mis pensamientos y sentimientos en mi comunicación con los demás.
5. Resolver conflictos en diferentes ámbitos: académico, laboral, personal y social.
6. Controlar mi comportamiento: mis sentimientos, mis impulsos, el demostrar lo que siento.
7. Pedir ayuda cuando la necesito.

## **5.6. Enunciados terapéuticos de Virginia Satir para fomentar la resiliencia.**

Esta terapeuta familiar sistémica hace valiosas aportaciones en el ámbito de la terapia para la promoción y generación de resiliencia en las familias y sus enunciados pueden ser de gran utilidad para las relaciones interpersonales en cualquier sistema humano, inclusive la escuela:

1. Todas las personas son manifestaciones de la Fuerza Vital.
2. Las personas son únicas.
3. El cambio es posible; aun si el cambio externo es limitado, el cambio interno puede lograrse.
4. Los padres hacen lo mejor que pueden en todo momento.
5. Todos contamos con los recursos internos necesarios para enfrentar las situaciones de la vida y del crecer.
6. Tenemos opciones, especialmente para encontrar respuestas ante el estrés en lugar de reaccionar ante estas situaciones.
7. La terapia (y la educación) necesita focalizarse en la salud, las nuevas fortalezas y las nuevas posibilidades, en lugar de concentrarse en la patología.
8. La terapia (y la educación) es el medio de acceso y provee distintas alternativas y recursos.
9. La esperanza es un componente o ingrediente importante para lograr el cambio.
10. Las personas se unen por aquello que tienen en común y crecen a partir de sus diferencias.
11. Uno de los objetivos fundamentales de la terapia ( y de la educación) es llegar a tomar decisiones por uno mismo.
12. La mayoría de las personas eligen la familiaridad a la comodidad, en especial en situaciones de estrés.
13. El problema no es el problema en sí, sino la manera de enfrentarlo.
14. Los sentimientos son universales y nos pertenecen: nosotros los manejamos.
15. La supervivencia es una necesidad básica.
16. Las personas aprenden a sobrevivir y a manejar las situaciones en su familia de origen.
17. Las personas son esencialmente buenas, necesitan descubrir su verdadero tesoro para conectarse y convalidar su propio valor como seres humanos.
18. Por lo general, los padres repiten sus modelos familiares de aprendizajes de crecimiento, aun si estos son disfuncionales.
19. No podemos cambiar el pasado, solo la forma en que nos afecta; podemos transformar aquello que ya no nos sirve.
20. Aceptar y apreciar el pasado aumenta la capacidad para manejar nuestro presente; el pasado no debe contaminar el presente.
21. El objetivo de avanzar hacia la integridad es la aceptación de las figuras materna y paterna como personas y a este nivel relacionarnos con ellos, en lugar de considerarlos sólo a partir de su función como padres.
22. El modo en que hacemos frente a las situaciones es la manifestación de nuestra propia autoestima: cuanto más alta es mi autoestima, más integral será mi manera de manejar las situaciones.
23. Los procesos humanos son universales, y por ello, pueden ser aplicados en distintos ámbitos, culturas y circunstancias.
24. El proceso es la avenida para avanzar hacia el cambio; el contenido forma el contexto en el que se dará ese cambio.
25. La coherencia y una alta autoestima constituyen las metas principales en el modelo Satir.
26. Las relaciones humanas sanas se construyen sobre la igualdad del valor de las personas.

27. Toda conducta tiene un objetivo: necesitamos separar la conducta de la persona y la intención del resultado.

28. La interacción de una gran cantidad de factores determina un resultado.

Además podemos decir que la resiliencia está presente cuando los miembros de un sistema experimentan lo que la autora define como **las cinco libertades**:

1. Ver y escuchar lo que está aquí y ahora, en lugar de aquello que debería haber sido, fue o será.
2. Decir lo que uno siente y piensa, en lugar de aquello que uno debería pensar o sentir.
3. Sentir aquello que uno siente, en lugar de lo que debería sentir.
4. Pedir aquello que uno desea, en lugar de esperar que le den permiso siempre.
5. Correr riesgos en beneficio propio, en lugar de elegir siempre sentirse seguro y no perturbar la armonía.

## 5.7. El camino de resiliencia de la APA.

La APA (Asociación Americana de Psicología), ante la percepción del incremento de la ansiedad que mostraba la población en tiempos de incertidumbre, diseñó y divulgó una herramienta para que la población pudiera implementarla en circunstancias difíciles o traumáticas, para promover la resiliencia: el camino de la resiliencia.

Ésta tuvo una gran repercusión después de los atentados del 11 de septiembre del 2001.

Mensajes principales:

1. La resiliencia puede aprenderse.
2. La resiliencia es un proceso, no una situación especial ni un momento determinado en el tiempo.
3. Cada persona sigue su propio proceso.

Diez caminos para desarrollar la resiliencia:

- Hacer conexiones (relaciones interpersonales).
- Evitar ver las crisis como problemas insuperables.
- Aceptar que los cambios son parte de la vida.
- Avanzar hacia los propios objetivos.
- Actuar con decisión ante las adversidades.
- Buscar oportunidades para descubrirse a uno mismo.
- Alimentar una visión positiva sobre uno mismo.
- Mantener la perspectiva de las cosas.
- Mantener una visión esperanzada.
- Cuidarse.

## 5.8. La pedagogía sistémica.

La pedagogía sistémica y resiliencia están en plena sintonía. Las aportaciones de una se enriquecen con la otra formando parte de una comprensión compleja y clarificadora de las realidades de los sistemas humanos y en concreto del sistema escolar. La resiliencia aporta principalmente la mirada a las capacidades y la pedagogía sistémica a restablecer el orden en la pertenencia facilitando ambas la inclusión y el fluir de la vida y del aprendizaje.

Bert Hellinger (2001) a través de su trabajo sistémico-fenomenológico, las constelaciones familiares, permite acceder a la información inconsciente de un determinado sistema i detectar donde están los desordenes y las trasgresiones y favorecer “soluciones” que ordenan el sistema. Dichos desórdenes se rigen por unas leyes naturales que Hellinger denomina los *órdenes del amor*:

### 1. *El derecho a la pertenencia.*

Todos los miembros que forman parte de un sistema tienen derecho a la pertenencia, el no reconocimiento de alguno de los miembros de un sistema, su exclusión, rechazo, olvido tiene consecuencias sistémicas como pueden ser la identificación, la repetición de patrones, conductas disruptivas, ect..

### 2. *El equilibrio entre el dar y el tomar.*

Toda relación es un equilibrio entre el dar y el tomar. Entre iguales debe estar equilibrado para que la relación funcione y sea satisfactoria. Entre padres e hijos y maestros y alumnos se da un desnivel natural en el que los primeros dan más a los segundos. En consecuencia los hijos crecen y dejan la familia para dar lo que ellos recibieron y así fluye la vida.

### 3. *La jerarquía: El orden según el tiempo de pertenencia.*

Quien está antes o llega antes a un sistema tiene prioridad sobre el que viene después. Quien toma más responsabilidad en un sistema tiene un lugar prioritario. Así los padres ocupan el primer lugar, después los hijos por orden de edad.

Los síntomas, y la falta de resiliencia, aparecen cuando estas reglas o órdenes se alteran sea por el desequilibrio entre el dar y el recibir o en la jerarquía o por la exclusión de algún miembro del sistema. Este puede ser interpretado como la forma que encuentra el sistema para mostrar dicho desorden para que pueda ser restablecido y reparado.

Esta metodología de las Constelaciones Familiares se aplica a la terapia familiar y personal, en las organizaciones y empresas y también en el ámbito educativo. A las aplicaciones que se están llevando a cabo en este último ámbito se la llama **Pedagogía Sistémica**. Éstas fueron iniciadas por la alemana Marianne Franke (2004 ), los mejicanos Angélica Olvera y Alfonso Malpica y en España están siendo impulsadas principalmente por Mercé Traveset (2008) y Carles Parellada desde l’Institut Gestalt y el ICE de Barcelona.

La pedagogía sistémica pone la mirada en los vínculos y en el arte de enseñar, de que cuando cada uno está en el lugar que le corresponde los conflictos y las dificultades se van disolviendo, se hacen asequibles y pueden tomar un sentido.

Muchas son las propuestas y las herramientas que se están aplicando en los sistemas escolares.

### **5.9. El humor y la risa. La creatividad. El deporte. El arte.**

El humor es uno de los factores de resiliencia individual que muchos autores han puesto de relieve. La risa aporta satisfacción personal y emocional, es un medio de conexión con los demás que fortalece los vínculos y el sentido de la pertenencia.

También el deporte y el arte ya sean mediante lenguaje musical, plástico o corporal.

Así pues la escuela y en las aulas es importante crear espacios en los que la expresividad, la risa el arte en todas sus formas y el deporte puedan estar presentes y se generen prioritariamente en colectivo reforzando los vínculos.

Este tipo de actividades favorecen la espontaneidad y dan la posibilidad de que surjan ciertos efectos deseados sin controlarlos directamente dando lugar a nuevas oportunidades educativas.

Si la resiliencia es el arte de rehacerse a través del arte puede manifestarse.

### 5.10. Matriz de análisis D.A.F.O.

Esta herramienta de análisis de las situaciones es de gran utilidad en el ámbito escolar para representar un “mapa” de una situación, de un equipo, de una relación, de una persona (alumno-profesor-equipo directivo...) que permite sacar a la luz aspectos desapercibidos y orientar las siguientes acciones estableciendo unas prioridades para la intervención. Desde la perspectiva de la resiliencia se trata pues de poner el énfasis en las fortalezas y orientarse hacia las oportunidades.

Es una herramienta que la puede aplicar de forma individual y de forma colectiva.

|                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| <b>Debilidades</b> | <b>Fortalezas</b>    |
| <b>Amenazas</b>    | <b>Oportunidades</b> |

### 5.11. Técnica SCRORE para la resolución de problemas.

Técnica utilizada por el Coaching muy útil para la resolución de problemas o para facilitar la evolución de una situación conflictiva, de estancamiento y malestar.

Ésta se centra en la búsqueda de soluciones y de los recursos o capacidades de la/s personas implicadas en la situación para hacerle frente de forma realista y positiva.

Consiste en hacer un rastreo de la situación actual pasando por su descripción, sus causas y repercusiones; para avanzar hacia el estado deseado especificando los objetivos, los recursos disponibles y potenciales y sobre los efectos positivos de éstos sobre la situación.

Puede aplicarse individualmente o en grupos.

| <b>Espacio problema</b> | <b>Espacio solución</b> |
|-------------------------|-------------------------|
| Situación actual        | Objetivos               |
| Causas                  | Recursos                |
| Repercusiones           | Efectos positivos       |

Es de gran ayuda tanto en su aplicación individual como en grupo utilizarla mediante lo que en Programación Neurolingüística es llamado “psicogeografía”, es decir, asignando en el suelo de una habitación un espacio para cada elemento y completándolo ubicándose físicamente en cada uno de ellos para completarlos. Es importante dedicar más tiempo al espacio solución.

### **5.12. Programa para apoyar y facilitar la resiliencia infantil: Barudy y Dantagnan .**

Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan (2011) presentan en su libro *“La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil”* un programa para apoyar y promover las capacidades resilientes en los niños. Este programa lo presentan en forma de talleres educativo-terapéuticos pensados para niños de entre 7 y 13 años que han sufrido violencia o maltrato y que están estructurados en cinco unidades con diez propuestas de actividades cada uno:

- Sentimientos (expresión y modulación)
- Identidad
- Autoestima
- Destrezas comunicativas
- Trabajo en equipo

Se trata de un programa dirigido a promocionar y reforzar lo que ellos llaman la resiliencia secundaria (la que es promovida por los “tutores de resiliencia”) y con una metodología basada en el uso de metáforas del juego y de actividades artísticas y creativas para facilitar la expresión y representación de sus vivencias. Está planteado para utilizarse en grupos aunque hay actividades que pueden aplicarse de forma individual.

La escuela puede ser un espacio para su aplicación adaptándolo a su estructura organizativa y a sus necesidades.

### **5.13. Propuesta de ADDIMA (Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia).**

Puig, G. Y Rubio, J.L. en su artículo “Al filo de lo posible” en Forés y Grané (2012) aportan una metodología de autoevaluación de la resiliencia con la que la fundación ADDIMA acompaña a personas y entidades en su labor de difusión de la resiliencia, que sigue los siguientes pasos:

1. *Acompañamiento a la persona en el descubrimiento y conocimiento de sus propias capacidades: creer para ver.*
2. *Ruptura de estereotipos: efecto estructurante de la mirada del otro.*
3. *Promoción de factores de resiliencia: fortalecerse para emprender el camino. Amor incondicional.*
4. *Selección de información: la otra mirada.*
5. *Espacio para la expresión del daño: resistir.*
6. *Apoyo en la reconstrucción a partir de sus recursos: rehacerse.*
7. *Espacios e crecimiento y sanación para los profesionales: co-construir.*

### **5.14. El tutor de resiliencia.**

Son muchos los autores y los relatos de personas que se consideran resilientes que destacan la importancia de una o varias personas cuyo apoyo o ejemplo les ayudó a transitar por una situación difícil.

Para Cyrulnik y colaboradores el principal elemento para superar una situación adversa es contar con un “tutor de resiliencia”, es decir una figura con la que se crean relaciones de apego, otra figura adulta que complementa o compensa el rol de los adultos significativos de un niño o un joven. La relación con este tutor de resiliencia permite entretejer una relación de apego segura, dar sentido a lo ocurrido y generar esperanzas de alcanzar una vida mejor. Pueden ser otros miembros de la familia, educadores, cuidadores, familia de acogida, profesores, profesionales de la salud, ect.

"Un tutor de resiliencia es alguien, una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él el significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia. No se trata necesariamente de un profesional. Un encuentro significativo puede ser suficiente. (...) Muchos niños comienzan a aprender en el colegio una materia porque les agrada el profesor. Pero cuando, veinte años después, uno le pide al profesor que explique la causa del éxito de su alumno, el educador se subestima y no sospecha hasta que punto fue importante para su alumno" (Melillo, A., 2005).

“Cuando el profesor amplía su mirada hacia la comprensión del significado y las consecuencias de las dificultades sociales y emocionales del alumnado, su capacidad de respuesta ante éstos cambia y el alumno o alumna se muestra más receptivo a la enseñanza, porque para el alumno, la escuela pasa de ser una experiencia negativa a ser una experiencia en la que puede tener éxito y reforzar su autoestima. Estas experiencias aumentan la resiliencia y la esperanza” (Geddes, H. 2010).

Cuando el contexto escolar es un contexto con cultura resiliente en la que sus miembros tienen una actitud resiliente aumentan las posibilidades de que un niño o joven que está atravesando una situación adversa o que ha crecido en situación de adversidad, encuentre un apoyo y un sentido para seguir adelante y “ver lo bueno de lo malo”, también sus profesionales y la organización.

El profesional favorecedor de resiliencia no sustituye a los adultos significativos del niño o joven sino que compensa o lo complementa, respeta su singularidad, su desarrollo individual y su ciclo vital, tiene una autopercepción positiva y toma un rol activo en su búsqueda personal que le lleva a situarse profesionalmente como “actor secundario”. Puede aportar un apego seguro (Bowlby, J. 1989) y una contención emocional que favorezca el desarrollo personal y de aprendizaje.

El conocimiento de los principios básicos de la resiliencia permite favorecer la resiliencia en uno mismo y en los demás y siguiendo las premisas de las últimas investigaciones, tendríamos un tutor de resiliencia con un rol favorecedor de resiliencia más que de promoción de ésta.

## 6. Experiencias de resiliencia en la escuela.

Presento a continuación algunas de las experiencias resilientes que desde la práctica de la intervención y asesoramiento psicopedagógico he vivido en diversas escuelas en las que destaco algún elemento que de alguna forma da luz a la situación resiliente.

### “La discapacidad en la capacidad”

Me viene a la memoria una familia de origen argentino con una hija con importantes dificultades en el desarrollo psicomotor, de las capacidades cognitivas y de la capacidad comunicativa que la sitúan en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que llegan al centro por un cambio de trabajo del padre. La familia nos comunica que en Argentina el pediatra amigo de la familia les advierte de ciertas dificultades de la niña antes de marchar de su país, estaban pendientes de iniciar un programa de estimulación precoz. La escuela recibe a la niña y a la familia y deja un tiempo prudencial de adaptación. Poco después y siguiendo el protocolo del centro, convocan al equipo educativo y seguido a la familia para solicitar autorización para una intervención psicopedagógica. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica y puesta de manifiesto la idoneidad de entrar en un programa especializado para alumnos con discapacidad, se convoca a la familia y se inicia un proceso de demanda de acceso a dicho programa.

Recuerdo con la sorprendente respuesta de la familia ante lo que, parecían unas muy malas noticias: declarar una discapacidad y solicitar el acceso a un programa especial, a pesar de estar integrado en el entorno escolar ordinario.

El *Mapa de Resiliencia de Gloria Gil* (ver apartado 5.4.) nos servirá como apoyo para el análisis del proceso de resiliencia de esta familia y de la escuela. Voy a definir e indicar en el mapa tres momentos del proceso de resiliencia (1: llegada de la niña, 2: conocimiento mutuo, inicio de la evaluación y decisiones de entrar en el programa, 3: aplicación del programa).

|         | FACTORES DE NO RESILIENCIA   | FACTORES DE RESILIENCIA   |
|---------|--|---|
| Alumna  | (1) Dificultades de adaptarse a la dinámica del aula.<br>(1) Ningún interés a las actividades del aula ni a relacionarse con niños.<br>(1,2) Desinterés por relacionarse con los compañeros y los adultos. | (1,2,3) Las características de la niña dulce y cariñosa a pesar de las dificultades comunicativas y de adaptación a la dinámica escolar.<br>(2,3) Disfrutar de los espacios escolares.<br>(1,2,3) Disponer de un objeto o juguete de casa a lo largo de la jornada accesible cuando lo quisiera.<br>(3) Interés y aceptación de participar en algunas actividades con compañeros. |
| Familia | (1) Cierta acomodación en la situación.  | (1,2,3) Positivismo y aceptación de la realidad poniendo la mirada en sus progresos.<br>(1) La información sobre las dificultades de la niña ya había sido recogida anteriormente y elaborada.  |

|         |   |   |
|---------|---|---|
|         |   | <p>(1,2,3) Esperanzados con el hijo que pronto va a llegar (embarazada de 5 meses).</p> <p>(1,2,3) Relación afectiva entre todos los miembros de la familia.</p> <p>(1,2,3) Respeto por el ritmo y capacidad de la niña.</p> <p>(1,2,3) Estimulo y apoyo en las dificultades de la niña. Positivismo al afrontarlo.</p> <p>(2,3) Confianza en el nuevo entorno escolar.</p> <p>(2,3) Activación en la colaboración con la escuela para estimular cognitivamente y socialmente a la niña.</p>  |
| Aula    | <p>(1) Incertidumbre-desconfianza de la respuesta de la escuela ante la situación problema.</p> <p>Incertidumbre ante la respuesta de los padres de la niña ante plantearles las dificultades.</p> <p>(1,2) Dificultad por tolerar que la niña no participe de las actividades y distraiga a los otros niños.</p> | <p>(1) Experiencia de las tutoras anterior de haber iniciado un proceso de entrada en un programa especial con otro alumno.</p> <p>(1,2,3) Responsabilidad e implicación con la educación de la niña.</p> <p>(1,2,3) Demanda de apoyo al psicopedagogo, al equipo directivo, al educador.</p> <p>(1,2,3) Colaboración con el desarrollo del programa individualizado para la niña.</p>  |
| Escuela | <p>(1,2) Temor ante no saber dar la respuesta adecuada a las necesidades de la niña por poco conocimiento de su trastorno (TEA).</p>  | <p>(2,3) El hecho de contar con un protocolo claro para la actuación en estos casos.</p> <p>(1,2,3) El trabajo en equipo de los diferentes profesionales de la escuela.</p> <p>(1,2,3) La claridad de los roles de cada uno de los profesionales: maestras, especialistas psicopedagogo, equipo directivo.</p> <p>(1,2,3) El apoyo del equipo directivo.</p> <p>(2,3) La serenidad en que se realiza todo el proceso.</p> <p>(3) La confianza en poder dar una atención adecuada a las necesidades de la niña, manteniéndola en la escuela ordinaria.</p> <p>(3) El mantener expectativas positivas de la evolución de la niña, estableciendo metas caras, significativas y consensuadas.</p> <p>(2,3) El apoyo en las fortalezas tanto de las tutoras, de la familia, y de la niña (uso de la matriz DAFO).</p> <p>(1,2,3) Respuesta de inclusión.</p> |

Aspectos comunes de resiliencia entre todos los planos (familia, escuela, niña, aula) seria: aceptar y afrontar la realidad tal cual es, sentir el apoyo de los otros implicados, voluntad de hacer lo mejor posible para la niña, respeto por el ritmo de cada uno (del desarrollo de la niña, de la capacidad de respuesta de la escuela, de la aceptación de la familia), confianza en los otros implicados.

Esto permite percibir como se retroalimentan los factores y los ámbitos entre sí, en un proceso dinámico en evolución hacia la resiliencia que nos fortalece a todos.

En cuanto a los tiempos : Se da mayores diferencias de afrontamiento con mayor presencia de factores resilientes en las fases 2 y especialmente 3 del proceso descrito para el aula que pueden atribuirse a la incertidumbre de las respuestas tanto de la familia como del resto de profesionales de la escuela (equipo directivo, psicopedagogo, administración..).

La familia mantiene mayores factores de resiliencia los momentos 1, 2 y 3 aunque se incrementan en la 3. Esto nos indica que estos tres momentos descritos para la familia forman parte de un proceso mucho más amplio en el que ya ha hecho frente a la realidad y ha podido hacer una elaboración de ello (a diferencia de la escuela). Otro factor de gran influencia en ello ha sido la ilusión del embarazo, la esperanza y expectativas puestos en el futuro bebé.

Los factores de no resiliencia se sitúan principalmente en los momentos 1 y 2 que se diluyen con la puesta en marcha del programa, también con la activación de la familia en el estímulo necesario para el mayor desarrollo de la niña.

La filosofía del Oximorón definida por Cyrulnik juega en este caso un papel destacado: capacidad en la discapacidad.

### “¡Quiero ir a la escuela y jugar con otros niños!”

Es el caso de un alumno con una enfermedad respiratoria grave que le impide asistir a la escuela a lo largo de la educación infantil y que a los 6 años, con muchas precauciones y de forma discontinua, se incorpora a una clase. Dispone de una educadora que unas horas a la semana le atiende en casa los periodos que su estado de salud no le permite asistir a la escuela.

Voy a utilizar la *Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein* para la construcción de la Resiliencia (Ver apartado 5.1.).

En los cuadros correspondientes a cada uno de los pasos incluyo la situación diagnóstica al poco tiempo de su llegada a la escuela y el programa de intervención con los aspectos a desarrollar en el alumno y en el aula o la escuela.

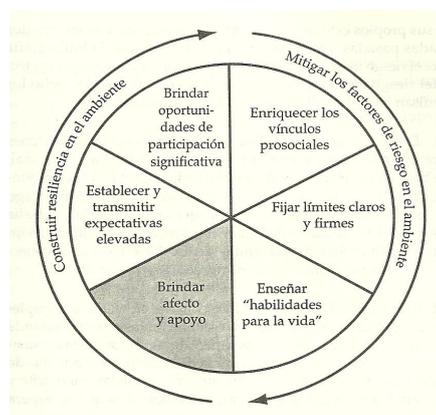


Figura 1.2. La Rueda de la Resiliencia.

| 1. Enriquecer los vínculos prosociales.  |   |
|--|---|
| Alumno   | Aula-Escuela  |
| Entusiasmo por relacionarse con los compañeros.  | Predisposición de compañeros a acogerle y ayudarle en su adaptación al aula.<br>Trabajo en equipo de los maestros con el equipo directivo y la psicopedagoga para hacer la acogida y el seguimiento de la evolución.<br>Los tutores que informan al equipo educativo y a los compañeros de aula de su llegada y de las necesidades que tiene. |
| A desarrollar en el alumno   | A desarrollar en la escuela   |
| Vínculos con compañeros y maestros.<br>Habilidades sociales y uso del lenguaje oral para formular demandas, proponer actividades o juegos, intercambiar información.<br>Aceptación de las consignas de los maestros. | Adquirir seguridad en el trato con el niño venciendo los temores a que le pase algo.<br>El respeto y apoyo por algunas diferencias en las metodologías entre aulas del mismo ciclo.   |

| 2. Fijar límites claros en la acción educativa.   |  |
|---|--|
| Alumno  | Aula-Escuela   |
| Hábitos de autonomía personal desarrollados que están regulados por él mismo (pasaba ratos solo en casa). | Tutoras con un funcionamiento de aula con normas reglas y límites muy claros.<br>Participación de los alumnos en el establecimiento de normas y reglas de funcionamiento del aula en la asamblea de clase.<br>Firmeza en el trato con él para que vaya acostumbrándose a seguir rutinas y normas del aula. Reforzarle positivamente cuando las cumple. |
| A desarrollar en el alumno  | A desarrollar en la escuela  |
| Aceptación de los límites y reconducir la impulsividad en actividad más controlada.                       | Cierta flexibilidad en algunas situaciones de aprendizaje permitiendo más interacción entre alumnos.<br>Flexibilidad en la programación que facilite su proceso contando con las ausencias continuadas.  |

| 3. Enseñar habilidades para la vida.                       |  |
|--|--|
| Alumno   | Aula-Escuela   |
| Da su opinión y participa activamente en la vida del aula. | Lleva a cabo un programa de habilidades para la vida que incluye actividades de: |

|   |   |
|---|---|
| Autonomía en cuanto a resolver situaciones problemáticas en las que no hay interacción.<br>Demanda atención y ayuda continuamente al adulto.  | autoconocimiento y autoestima, cohesión de grupo, resolución de conflictos, participación democrática y toma de decisiones.<br>Realiza semanalmente asamblea de clase, “El protagonista de la semana”, “Mi mejor trabajo de la semana”. |
| A desarrollar en el alumno  | A desarrollar en la escuela   |
| Conductas cooperativas y trabajo en equipo empezando por compartir materiales o alguna tarea con compañeros.<br>Resolver conflictos con acompañamiento de un adulto, de momento.<br>Habilidades comunicativas con iguales y con adultos.<br>Ajustar las demandas de ayuda al adulto desarrollando su autonomía. | Ajustar algunas actividades específicas para el alumno en cuanto a conocimiento de los compañeros.  |

| <b>4. Ofrecer afecto y apoyo.</b>   |   |
|---|---|
| Alumno  | Aula-Escuela  |
| Vínculo afectivo con la educadora que le atendía en casa y que le apoya también en la escuela algunos momentos.<br>Busca el reconocimiento de los compañeros. | Preparación del aula para su llegada: información a los compañeros y sensibilización a su acogida.<br>Atención a sus particularidades.<br>Firmeza con afecto.<br>Reunión con la madre para facilitar la comunicación y el apoyo mutuo para abordar esta situación difícil para todos (hospitalizaciones..). |
| A desarrollar en el alumno  | A desarrollar en la escuela   |
| Desarrollar la sensación de pertenencia al grupo clase.<br>Aceptar los avisos y establecimiento de límites como forma de ayuda personal.                      | Adaptar el grado de apoyo en función de su evolución.<br>Estar atentos a sus logros y reforzar positivamente.   |

| <b>5. Establecer objetivos retadores. Expectativas elevadas.</b>                              |  |
|---|--|
| Alumno  | Aula-Escuela   |
| Percibe el retraso en aprendizajes comparándose con sus compañeros y suele abandonar a tarea. | Elaboración de una matriz DAFO para evaluación psicopedagógica, incluyendo las potencialidades y fortalezas, así como las prioridades a desarrollar.<br>Coordinación de las maestras con la educadora para ajustar expectativas y distribuir responsabilidades respecto al proceso de aprendizaje. |

| A desarrollar en el alumno   | A desarrollar en la escuela  |
|--|--|
| Confiar en su capacidad de aprendizaje.<br>Conocer sus fortalezas y aspectos a mejorar.<br>Vivenciar la satisfacción de los resultados tras el esfuerzo. | Realizar continuos “contratos” con el alumno para explicitar los objetivos de trabajo en relación a sus posibilidades.<br>Alentarlo y darle confianza.<br>Destacar sus fortalezas ante los compañeros. |

| 6. Participación significativa.  |  |
|--|--|
| Alumno   | Aula-Escuela   |
| Autonomía en cuanto a resolver situaciones problemáticas individualmente.                                  | Semanalmente se realiza la asamblea de clase para abordar aspectos organizativos, posibles conflictos.<br>Trimestralmente se realiza una “Consejo de centro” para tomar decisiones que afectan a todo el centro (fiestas, organización de espacios comunes, propuestas..).<br>Los docentes participan en decisiones de centro a través de la coordinación de ciclo y de centro, de la Comisión Pedagógica y de otras comisiones. También el la Junta de Escuela donde participan padres y personal no docente. |
| A desarrollar en el alumno   | A desarrollar en la escuela  |
| Colaborar con los demás, compartir materiales y actividades.<br>Escuchar a los demás y aportar su opinión. | Facilitar la participación del alumno en la vida del aula como prioridad.  |

Los tres primeros apartados mitigan los factores de riesgo y los tres últimos la fomentan. En este caso la vitalidad y la ilusión de poder asistir a la escuela y de estar con otros niños y participar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje representa un factor de resiliencia en sí mismo, la esperanza de ser un niño que juega, va a la escuela... La escuela, a su vez, se contagia de este entusiasmo y conjuntamente construyen resiliencia desde la conciencia de la difícil realidad junto a la esperanza y el optimismo.

### “Yo te cuido...¿Papá?”.

Una niña de 6 años con una historia cargada de adversidad: pasa hasta los tres años en un orfanato de Rumanía y la adopta una pareja con la que pasa tres años más de su vida muy apegada a la madre. Poco después de cumplir los seis años sus padres adoptivos se separan, la madre adoptiva se traslada a vivir a otra ciudad a 700km con una nueva pareja y deja a la niña con el padre adoptivo, que quedó muy afectado por la marcha de su mujer. Un nuevo abandono. Este periodo en la escuela estuvo marcado por dificultades en la relación con los compañeros, por conductas disruptivas y desafiantes con los adultos y dificultades de aprendizaje básicamente en la adquisición de la lectura y la escritura. También por las muestras de vitalidad, perspicacia, creatividad y cooperación apreciados por adultos y compañeros de clase.

El proceso de construcción de resiliencia tanto en la niña como en la escuela se da en un período largo de tiempo y de forma discontinua, pasando por altos y bajos teniendo en cuenta que sigue en construcción más allá de lo que aquí se describe.

Utilizo la propuesta de Grotberg para analizar los factores resilientes de la niña en ese momento y como eje de la intervención desde la escuela:

**YO TENGO (apoyo externo):**

- Mi padre adoptivo y los abuelos paternos que me quieren y me apoyan.
- Mi madre adoptiva que me dice que seguiremos viéndonos de vez en cuando y hablando por teléfono.
- Mis maestros en los que confío, me quieren y me respetan.
- Una escuela y maestros que me fijan límites, explican las reglas y aplican las consecuencias correspondientes.
- Maestros que me ayudan cuando quiero aprender.
- Maestros y compañeros que me ofrecen un buen modelo a imitar.
- Mis necesidades básicas cubiertas: alimentación, salud, sueño.

En este momento no tengo en mi familia un entorno estable ni límites claros a mi comportamiento.

**YO SOY (fuerza interior) – YO ESTOY (predisposición):**

- Una persona que agrada a la mayoría de la gente, excepto cuando me comporto mal.
- Una persona fuerte y con mucha energía vital.
- Alguien que logra lo que se propone y planea para el futuro: visitar a mi madre, cuidar de mi padre, participar en el espectáculo de final de curso.

En estos momentos en ocasiones me cuesta respetarme a mí misma y a los demás. Así como confiar en mí misma y tener esperanzas, tengo miedo a fracasar y a que no me quieran.

En estos momentos me cuesta confiar en mis posibilidades de aprender.

**YO PUEDO (capacidades interpersonales y resolución de conflictos):**

- Hacer propuestas creativas en las cosas que me siento segura.
- Realizar una tarea hasta finalizarla si para mí tiene sentido y me veo capaz.
- Utilizar el humor y divertirme en ciertas ocasiones.
- Controlar mi comportamiento cuando no tengo frustraciones y me siento segura. Estoy aprendiendo a hacerlo cuando me frustro o me enfado.
- Pedir ayuda cuando la necesito, aunque de momento me cuesta hacerlo verbalmente.

En estos momentos necesito ayuda para resolver conflictos y para expresar mis emociones. Estoy muy enfadada y triste.

*En este caso la escuela contribuyó a la construcción de la resiliencia en la niña:*

- fortaleciendo el YO TENGO: Mediante el establecimiento de límites muy claros y firmes ante su conducta oposicionista acompañada de la actitud de respeto a su persona (diferenciando las conductas negativas de la persona), confiando en sus posibilidades y estableciendo expectativas realistas y elevadas en cuanto a sus capacidades. Ésta labor fue posible gracias al trabajo cooperativo de todo el equipo educativo con el apoyo del equipo directivo y la psicopedagoga y de la maestra de apoyo en momentos de mucha intensidad (descarga de agresividad) y a disponer de espacios de planificación y apoyo mutuo de todos los implicados. Para todos nosotros fue difícil manejar el rechazo que muchas veces hacía de los adultos que se acercaban a ella ofreciéndole

apoyo mostrándonos así su terror a volver a vincularse afectivamente y a nuevas pérdidas, además de su rechazo a que pretendiéramos sustituir o compensar el lugar de la madre. Fue muy importante mantenerse en un segundo plano en este sentido y respetar el proceso de reorganización familiar para ofrecer el apoyo que la niña necesitaba. Aquí se muestra la disfunción que puede generar lo que desde la Pedagogía Sistémica se expresa con la afirmación: “Cada quién en su lugar para poder educar”.

A lo largo de este proceso de fortalecimiento del YO TENGO de la niña se reforzaba el YO TENGO del equipo educativo y del centro y éste contribuía al fortalecimiento el de la niña.

-contribuyendo al desarrollo del YO SOY - YO ESTOY: este ámbito es el que estaba menos desarrollado y más afectado por su historia y la situación dada en ese momento.

Las intervenciones iban encaminadas a reforzar positivamente todas aquellas acciones que mostraban respeto hacia ella misma y hacia los demás, esfuerzo y creatividad; en verbalizarlo a ella y al grupo para que sus compañeros fueran construyendo una imagen positiva de ella.

La participación en el espectáculo artístico de final de curso le dio confianza en la consecución de lograr lo que se había propuesto.

Darle tareas de ayuda a los compañeros, a los maestros y a la vida del aula en general (pequeños encargos) y reforzarle cuando lo hacía. Más difícil fue el desarrollar la capacidad de pedir ayuda cuando la necesitaba, habría que esperar un tiempo para que lo hiciera y ésta se anticipaba como medida de prevención de conflictos.

-fortalecimiento del YO PUEDO: facilitando espacios de expresión de emociones, de autoconocimiento y toma de decisiones en las sesiones de tutoría programadas en el programa que el centro tenía en marcha para potenciar la Autoestima, con actividades de autoconocimiento, conocimiento de los compañeros, de cohesión de grupo, de trabajo cooperativo y participación democrática mediante asambleas de clase y de centro.

La proximidad y la actitud de las maestras alentándola en sus esfuerzos y progresos y proporcionándole tareas asequibles y retadoras para ella, preferiblemente en pequeños grupos. Se le proporcionó a lo largo de la semana dos espacios individualizados, que después pasó a ser en pareja, con la maestra de apoyo en el que estimulaba su potencial de aprendizaje, los hábitos de trabajo y capacidades de razonamiento así como el trabajo de la lectura y la escritura. También se daba lugar a la elaboración y posible resolución de los conflictos y dificultades que había encontrado a lo largo del día. En los momentos más críticos era un espacio de contención y descanso del afrontamiento de la jornada en el aula, tanto para ella como del grupo clase y de las maestras.

La organización flexible del aula respetando las diferencias, en espacios de trabajo autónomo, de trabajo en pequeños grupos de nivel y de toda la clase con trabajo por proyectos, facilitó el desarrollo de éste factor de resiliencia.

La escuela fortaleció éste ámbito apoyándose también en sus capacidades creativas y expresivas que podían manifestarse en diferentes actividades del área de plástica y música y que representaron una motivación y sentido para ella en la representación musical-teatral de final de curso. En su preparación fue tomando responsabilidades e implicaciones con los otros que no había podido mostrar en otro tipo de actividades educativas. Se reforzaba así el “YO PUEDO cumplir mis tareas y participar en la vida del centro”.

A pesar de algunos momentos de desánimo, el centro vio reforzado el “YO PUEDO hacer frente a situaciones complicadas y aportar lo que necesita una alumna con muchas dificultades” a base de reajustar intervenciones en relación a la niña y al grupo clase y de destacar los progresos que vislumbraban poco a poco y confiando en que los resultados se verían a medio y largo plazo.

En este caso hubiera sido de gran utilidad además realizar con todo el equipo educativo la técnica SCRORE descrita en el apartado 5. 11. para consensuar objetivos comunes enfocarse hacia el desarrollo de los recursos del equipo educativo y a las soluciones.

Esta niña encuentra en el momento que describo un sentido a la vida: cuidar de su padre y participar en un espectáculo del colegio. Interpretamos la conducta de la niña, además de una muestra de su malestar, como una forma de mantener al padre en alerta y activo que le protegiera de su tristeza, desaliento y aparente incapacidad para hacer frente a la nueva situación. Virginia Satir afirma que “Toda conducta tiene una intención positiva”. Optamos por mantener reuniones periódicas con él para compartir la evolución de la niña y co-construir en la medida de lo posible un entorno familiar y escolar que favoreciera su desarrollo.

### **“El humor me conecta con vosotros”.**

Un niño de 11 años que accede a la escuela desde que sus padres lo adoptan con 4 años y había estado en situación de abandono y desatención hasta los 3 años, momento en que les retiran la custodia a los padres biológicos y pasa a vivir en un centro de acogida. Al cabo de un año es adoptado por una pareja que había perdido a un hijo por una enfermedad cardíaca. Al cabo de dos años nace un hermano con el que tiene muy buena relación.

Según los padres adoptivos cuando llegó a la familia no respondía prácticamente a las demandas de interacción, ni formulaba demandas de necesidades básicas y mostraba una gran apatía hacia el entorno visible por la inmovilidad física y expresiva.

A lo largo de la escolaridad muestra dificultades importantes de aprendizaje, principalmente en el lenguaje escrito y el razonamiento lógico-matemático. En cuanto a las relaciones interpersonales mantiene una relación cordial aunque con cierta distancia de los compañeros y muestra preferencia para interactuar con adultos. Hoy en día ha conseguido un trabajo estable y vive con su madre y su hermano y mantiene relación continuada con el padre (los padres se separaron).

Vamos a utilizar la *Casita de la Resiliencia de Vanistandael* como herramienta para comprender el proceso de construcción de la resiliencia de este niño, la relación y funcionamiento de sus elementos y para orientar la intervención educativa en miras a su fortalecimiento. (Ver apartado 5.2.).

En este caso el suelo y los cimientos de la casita toman solidez desde el momento en que sus padres adoptivos le acogen y proporcionan un hogar, las *primeras necesidades* de alimentación, vivienda, atención a su salud y seguridad, así como la *aceptación incondicional* con los cuidados y el cariño desde el respeto a su persona y su origen. En este proceso de aceptación incondicional jugó un papel importante la diferenciación de expectativas y proyecciones de este niño con respecto al hijo de la pareja que falleció. Además entra en una *red de relaciones interpersonales* con la familia extensa, los amigos de los padres, los vecinos, los compañeros y maestros de la escuela que le van proporcionando experiencias significativas.

La escuela a este nivel también representa un contexto de seguridad en el que establece relaciones satisfactorias con niños de su edad y con adultos. Poco a poco se va mostrando más participativo en la vida del aula aunque no suele tomar la iniciativa. La escuela también contribuye a la aceptación incondicional gracias a los principios de atención a la diversidad mediante la aceptación de las características de sus alumnos y la búsqueda de propuestas educativas personalizadas y ajustadas a sus posibilidades con metodologías que lo hacen posible. En este sentido fue importante que los docentes se manejaran ante la aparente pasividad e indiferencia hacia el aprendizaje, la lentitud en la realización de tareas y la poca reacción ante ciertos estímulos.

En el momento que se describe esta situación la escuela centró su atención básicamente en la 1ª planta de la Casita: la *autoestima*, las *competencias* y *aptitudes* y el *humor*.

Realizó una evaluación psicopedagógica con la Matriz DAFO (ver apartado 5.10.) con la que se establecieron unas necesidades de trabajo prioritarias partiendo de sus fortalezas entre las cuales estaban la habilidades de conversación, la adaptabilidad a las situaciones cambiantes, la perseverancia y creatividad en tareas que le motivaban, la capacidad de empatía facilitadora las relaciones interpersonales, y el sentido del humor. Las prioridades iban encaminadas a:

- Fortalecer su autoconocimiento y *autoestima*. Conocer sus puntos fuertes y sus aspectos a mejorar para poder establecer con él metas y retos asequibles que aumentaran su implicación en la vida relacional y en su proceso de aprendizaje. Facilitarle la realización de tareas útiles y de acuerdo a sus intereses aunque éstas le alejaran de la realización en algunas ocasiones de algunas tareas con el grupo, para facilitar su realización exitosa y la satisfacción por ello.
- Mejorar las relaciones con sus compañeros: para que fueran más activas. Se le acompañó en la búsqueda de centros de interés comunes con algunos compañeros. Una de ellas fue la realización de Cómics. También dándole responsabilidades compartidas con compañeros del aula (regar las plantas, gestionar el material de plástica...).
- Fomentar la toma de decisiones y la opinión personal: ejercitando a nivel individual y dándole la oportunidad de hacerlo en las asambleas de clase y en las actividades de aprendizaje.
- Mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita mediante tareas funcionales: escribir una carta a la directora para pedir algunos materiales para la clase, leer unas instrucciones para el montaje de un invento...

El sentido del *humor* no fue tanto un aspecto a potenciar como un medio para conectar con él que favorecía su implicación emocional y la participación en actividades diversas. Fue su padre quien nos destacó ésta fortaleza, al ser uno de los medios que les mantenía unidos y en interacción continua, y que resultó ser de gran ayuda para activar las relaciones interpersonales y el aprendizaje en el entorno escolar. Realmente era muy agudo en sus intervenciones.

El agudo sentido del humor como forma de relacionarse satisfactoriamente y de estar en la vida le daba una *identidad* y un *sentido a la vida*. Otro factor que daba sentido a la vida era el rol de hermano mayor que le hace sentir importante y responsable de algo. Así pues la construcción y aprovechamiento de la habitación de la primera planta de la casita (*humor*) nos permitió construir y transitar por toda la casa de la Resiliencia.

La *apertura a otras vivencias* es una de los aspectos probablemente en la adultez pueda ampliar y así seguir en la construcción de su resiliencia.

En todo este proceso de construcción fueron muy importantes los encuentros continuados con la familia en un clima cordial.

Este proceso de construcción sigue abierto y la escuela y las familias deben tener presente que como en toda vivienda se siguen haciendo reformas y mejoras a lo largo de los años.

La escuela se hace más resiliente para todos cuando niños como este le hace evolucionar y mejorar.

### **“El dolor nos une y da un impulso a nuestro proyecto de escuela”**

He vivido en la escuela dos situaciones de pérdida de uno de sus profesionales que además de compañeras de trabajo eran buenas amigas. Independientemente del efecto que estas pérdidas puedan tener en cada uno de los miembros de la escuela, la muerte de uno de sus miembros es un golpe para la escuela que genera múltiples reacciones en todos sus miembros y a su organización. Estas vivencias aunque muy distintas en cada caso, representaron para la escuela un pequeño impulso a un proyecto común de modelo de escuela, las dos personas a las que me refiero eran profesionales muy implicadas con el proyecto de la escuela e impulsoras de su ideario. El pasar por esta vivencia fortaleció algunos elementos de resiliencia en la escuela entre los cuales destacaría el fortalecimiento de los vínculos entre sus miembros.

Los factores de resiliencia de la escuela que contribuyeron a ello fueron:

- La facilitación de la expresión de emociones y sentimientos.
- La realización de un ritual de despedida en la escuela con todos compañeros y alumnos.
- El trabajo cooperativo entre los profesionales de la escuela.
- Solidaridad y colaboración de los miembros de la escuela en el enfrentamiento de la situación y para afrontar el duelo.
- Unión y apoyo para acompañar a las maestras de las hijas, que eran alumnas, para facilitar la readaptación de éstas a la nueva situación. (En uno de los casos).
- Liderazgo del equipo directivo y al equipo directivo para el afrontamiento de la situación y para afrontar el duelo.
- Historia de participación activa y de puesta en valor de las iniciativas de construcción de proyectos de innovación del profesorado habituales.

En todas estas situaciones presentadas se da resiliencia dado que tanto la escuela como los niños/as y/o sus familias salen fortalecidos por lo que ha generado en cada uno el tránsito, la atribución de significado y las acciones realizadas ante la situación adversa. Éstas representan para todos ellos un aprendizaje y un impulso en su desarrollo personal proporcionando confianza y esperanza para seguir adelante y para afrontar futuras situaciones. El proceso de resiliencia sucede a un ritmo distinto y con ingredientes distintos en cada situación, no obstante destacaría en todas ellas la presencia de una comunicación clara y directa, el clima de confianza que se va construyendo gracias a la empatía mutua, junto a cierta flexibilidad en los sistemas como claves para que se de el proceso de resiliencia.

La resiliencia es un baile de acciones, sensaciones y vivencias en las que, gracias al menos en parte a la reconexión con la vida y con el sentido de la vida por sentir las propias vulnerabilidades y el dolor de las situaciones adversas y traumáticas, prevalece el optimismo, la esperanza y la confianza. La escuela es y puede ser un espacio en el que se baile al compás de la resiliencia.

## 7. Bibliografía

- Bach, E., Forés, A. (2008). *La Asertividad para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma.
- Ballesté Brague, Ll. Colom Cañellas A.J. (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Londres: Penguin.
- Bowlby (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Cyrulnik, B., y otros. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Colom Cañellas (2012). La teoría general de sistemas en el devenir epistemológico de las ciencias sociales. En Ballester Brague, Ll. y Colom Cañellas, A.J. (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro.
- Dallos, R. (1996). *Sistema de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar: el nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Franke-Gricksch, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Fernández, d'Adam. (2004). *Resiliencia y adolescencia*. En *Resiliencia, ética y prevención*. Fernández D. Adam y cols. Buenos Aires: Gabas.

- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Grotberg, E.H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A.Melillo y E.N. Suárez Ojeda (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona: Paidós.
- Grotberg, Edith Henderson. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Geddes, Heather (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Hellinger, B. (2001). *Ordenes del amor: cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Barcelona: Herder.
- Henderson, N. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Holmes, J. (2009). *Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura*. Bilbao: Desclée de Brouer.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Debate.
- Puig, Gema y Rubio, J.L. (2011 ). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Richardson, G.E. (1999). *Corporate Personal Resilience Student Workbook*. Salt Lake City: The Human Experience Institut.
- Rojas Marcos, L. (2001). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Satir, V. (2007). *Terapia familiar paso a paso*. México: Pax.
- Suarez Ojeda, E.N. “Una concepción latinoamericana, la resiliencia comunitaria” en Melillo, A., Suarez Ojeda, E.N. ( 2001). “Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas.”. Buenos Aires: Paidós.
- Traveset, M. (2007). *La Pedagogía Sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires-madrid: Amorrortu editores.
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Willard.

**Artículos:**

Acevedo, V.E., Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, Vol.1, nº5, 2005, pp21-35. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Arranz Martínez, P.; Liesa Orús, M. (2007?). La resiliencia en el ámbito escolar: alumnos en riesgo de exclusión. Universidad de Zaragoza.

Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, Vol. 15 N° 1, pp95-114. San Luis, Argentina: Universidad Nacional San Luís, Argentina.

Melillo, A. (2005). El pensamiento de Boris Cyrulnick. *Perspectivas Sistémicas*, nº85, marzo- abril del 2005. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/melillo.htm>

Pereira, R. (2010 ). Trabajando los recursos de la familia: factores de resiliencia familiar. *Sistemas Familiares*. Año 26 N° 1, pp. 93-115.

Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical Psychology*, 58 (3), 307-321.

Uriarte, Juan de Dios. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica UPV/EHU*. Vol.11, núm.1, 7-23.

Villalba Quesada, C. (2004). El concepto de resiliencia. Aplicaciones en la intervención social. Universidad Pablo de Olvide. Sevilla.