

---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**EDUCACIÓN Y RESILIENCIA: ALAS DE LA TRANSFORMACIÓN  
SOCIAL**

EDUCATION AND RESILIENCE: WINGS OF SOCIAL CHANGE

Volumen 10, Número 2  
pp. 1-14

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Viviana López Torres

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# EDUCACIÓN Y RESILIENCIA: ALAS DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

## EDUCATION AND RESILIENCE: WINGS OF SOCIAL CHANGE

Viviana López Torres<sup>1</sup>

**Resumen:** *Tratándose de un nuevo paradigma de desarrollo, la resiliencia propone que no todas las personas que crecen en condiciones de adversidad, pobreza y desigualdad social serán adultos condenados al fracaso, a la delincuencia o a la locura; por el contrario, este concepto enfatiza en el potencial humano y hace un llamado a la esperanza y a la responsabilidad colectiva en la promoción de cambio social. El presente ensayo parte de una revisión analítica de literatura reciente sobre resiliencia, en el marco del trabajo realizado durante el año 2009 por el grupo "Esperanza y Vida", en la línea de investigación denominada "Resiliencia y contextos psicosociales", perteneciente al programa de Psicología de la Universidad Antonio Nariño (UAN) Bogotá, Colombia. Este ejercicio reflexivo tiene como propósito analizar el concepto de resiliencia en el contexto escolar, considerando que este es uno de los primeros contactos de la infancia con la cultura, el lugar en donde las niñas y los niños van a preguntarse cómo funciona el mundo, el sitio donde pueden encontrar respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderlo y cómo transformarlo; además, señala cómo acciones pedagógicas fundamentadas en el reconocimiento del estudiante como un agente responsable y activo en el proceso de aprendizaje, favorecen actitudes de compromiso en la promoción de la transformación social positiva.*

**Palabras clave:** RESILIENCIA, ADVERSIDAD, ESCUELA, DOCENTES, ESTUDIANTES.

**Abstract:** *Being a new development paradigm, resilience suggests that not all people who grow up in conditions of adversity, poverty and social inequality will be adults doomed to failure, delinquency or madness; on the contrary, this concept emphasizes the human potential and calls for hope and collective responsibility in promoting social change. This essay is an analytical review of recent literature on resilience in the context of the work performed during 2009 by the group "Esperanza y Vida" in the line of research called "Resilience and Psychosocial contexts", belonging to the program of Psychology at the Universidad Antonio Nariño (UAN) Bogotá, Colombia. The paper aims to analyze the concept of resilience in the school context, considering this is one of the first contacts of children with culture, the place where girls and boys are going to wonder how the world works, the site where they can find honest answers and helpful tips on how to understand it and how to transform it; it also points out how pedagogical actions based on the recognition of the student as a responsible and active agent in the learning process, foster attitudes of commitment in promoting positive social transformation.*

**Key words:** RESILIENCE, ADVERSITY, SCHOOL, TEACHERS, STUDENTS.

---

<sup>1</sup> Psicóloga egresada de la Universidad Antonio Nariño (UAN). Candidata a Máster en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad Autónoma de Barcelona (U.A.B). Actualmente se desempeña como asistente del grupo de investigación "Esperanza y Vida" perteneciente al programa de Psicología de la U.A.N Sede Bogotá, Colombia.

Dirección electrónica: [vivilt8@hotmail.com](mailto:vivilt8@hotmail.com)

**Artículo recibido:** 9 de abril, 2010

**Aprobado:** 12 de julio, 2010

## 1. Introducción

Comprender la manera en que las personas hacen frente, superan y son transformadas por las adversidades de la vida (Grotberg, 2006), proceso que en la literatura se conoce como resiliencia, supone reconocer con optimismo lo difícil que resulta querer predecir y fijar causas unívocas cuando se estudia su comportamiento. Así pues, la resiliencia surge como una posibilidad de exterminar cualquier clase de determinismo, aún mejor, se presenta como una capacidad y no como algo excepcional, como una forma de construirnos como seres humanos (Cuervo, De la Hortúa & Gil, 2007).

En la actualidad, predomina una perspectiva interaccional del concepto, en este sentido, la resiliencia es un rasgo propiamente humano en tanto nace en la interacción social (Rodríguez, 2004); por tanto, como mencionan Cuervo y cols. (2007) "*no se trata de significar la resiliencia como si fuera un bien a definir*" (p. 338), el interés ha de centrarse en comprenderla como un proceso circular, como una postura frente a los hechos que permite acercarse al ser humano y entenderlo desde los recursos de las relaciones en las que se mueve.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario reflexionar sobre la manera en que diferentes contextos promueven la resiliencia. El interés de este artículo se dirige particularmente a la escuela, por constituir uno de los más importantes contactos de la infancia con la cultura, el lugar en donde las niñas y los niños van a preguntarse cómo funciona el mundo, el sitio donde pueden encontrar respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderlo y cómo transformarlo (Bruner, 1994). Inicialmente, se hace una lectura de los problemas a los que suelen enfrentarse las escuelas, así como de las razones que hacen de ellas lugares propicios para la creación y el empoderamiento de las personas; posteriormente, se formulan algunas de las características que describen al personal docente y estudiantil que se desenvuelve en escenarios escolares promotores de resiliencia y cambio social.

## 2. Escuela y resiliencia

### 2.1 Retos por enfrentar

La escuela ante la sociedad tiene un doble compromiso, por un lado, debe permitir la realización individual de las y los estudiantes, y por otro, se constituye en un medio de reproducción de la cultura, aún cuando "*el ideal libre de realización individual se impone a la*

*impredecibilidad cultural y social, y más aún, a la ruptura del orden legítimo*" (Bruner, 1994, p.85); así pues, lo que se decide hacer en la escuela sólo tiene sentido cuando se considera el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir con su inversión en la infancia (Bruner, 1994).

Son grandes los retos que la escuela ha de enfrentar para lograr los objetivos anteriormente mencionados. Nadie duda de que existen limitaciones poderosas en las que la vulnerabilidad educativa sale a relucir y es evidente en la desmotivación, la deserción, el fracaso y la exclusión escolar (De la Torre, Hernández, Heredia & Triviño, 2006); por ejemplo, se encuentra con frecuencia la negación del afecto como mediador de los procesos de aprendizaje, así como la utilización de métodos de corte instructivo y vertical en los que la paciencia, la sumisión y la memoria ocupan lugares importantes, incluso, hay quienes afirman que *"por su recurrencia, las diferentes formas de exclusión y pérdida del vínculo educativo, comienzan a percibirse como naturales, volviendo relativo este derecho a la educación, tanto como las masacres cotidianas hacen relativo el derecho a la vida"* (De la torre et al., p. 271).

Estudios muestran que en Colombia, algunas de las circunstancias asociadas al abandono del sistema escolar tienen que ver con: los factores de desventaja socioeconómica, la pérdida de sentido curricular en la secundaria, dificultad para combinar trabajo y estudio, la expulsión por disciplina, la pérdida de año, el embarazo de adolescentes, el autoritarismo, la falta de afecto, agresividad entre pares, pandillismo y el distanciamiento entre escuela y padres (Nieto, 2001 citado por Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2003). Otras investigaciones demuestran cómo la escuela se asocia con el deterioro del autoconcepto en la infancia, especialmente en lo que respecta a la seguridad y autovalía (Amar, 2000).

Adicional a ello, el conflicto armado ha permeado la escuela no sólo en lo que tiene que ver con la desprotección de la población estudiantil, sino también de los maestros y maestras que trabajan en zonas de conflicto, por ejemplo, Rodríguez (2004) cita estadísticas de FECODE (Federación Colombiana de Educadores) y muestra que sólo entre 1997 y 2001 se denunció el asesinato de 465 personas dedicadas a ejercer la docencia en diferentes partes del país, y que más de 900 han sido desplazadas.

Ante tal situación, la sociedad ha desarrollado un silencio permanente, quizá tenga que ver el cumplimiento protocolario y apresurado de los tiempos y espacios que exige el

desarrollo de los programas curriculares, sobre todo aquellos que le atribuyen poca importancia a la singularidad.

Así mismo, debe reconocerse que sobre la escuela recaen muchas de las responsabilidades de la familia, la comunidad y el Estado; aunado a éste sobredimensionamiento, la imposibilidad de reconocer, identificar y asumir situaciones de riesgo en los niños y las niñas, la escuela termina por convertirse en un lugar más de exclusión social (Galvis, Moya, Garcés, Morales y Galeano, 2006).

No obstante, pese a la existencia de las problemáticas anteriormente mencionadas, se puede decir que entre todas las instituciones sociales, la institución educativa se constituye en el más poderoso mediador para modificar las condiciones de desigualdad e injusticia en una sociedad, sobre todo cuando trabaja en el descubrimiento y en el desarrollo oportuno de talentos, expresiones y pasiones en la niñez y la juventud (Bruner, 1994; De la Torre et al., 2006).

La situación de las sociedades contemporáneas hace de la educación una necesidad fundamental, dada su importancia con el enfrentamiento de grandes problemas relacionados con la racionalización del uso de los recursos, el cuidado de la vida y la transformación social (De la Torre et al., 2006). Algunas corrientes pedagógicas permiten comprender la escuela como un escenario de empoderamiento en el que las personas pueden estar en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales, reconociendo que el mundo en el que viven es, en buena medida, responsabilidad de ellas mismas.

En la literatura se cita con frecuencia a las y los maestros, y a los ambientes escolares nutritivos emocionalmente, como factores protectores que ayudan a minimizar otros efectos medioambientales negativos, se afirma que *"como un factor protector externo, la escuela y los profesores pueden tener un impacto genuino sobre la vida de los estudiantes mostrándoles interés personal en su bienestar y éxito"* (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 24).

Testimonios de niños y niñas resilientes indican que les gusta la escuela y que la convierten en un segundo hogar, un refugio de su ambiente familiar disfuncional (Henderson y Milstein, 2003; Amar, 2000); así pues, los contextos escolares tienen el poder de transformar vidas, son bellos ejemplos de cómo funcionan los procesos de resiliencia.

Habrán quienes consideren que dadas las presiones bajo las que trabajan las escuelas, desarrollar espacios como los aquí descritos suena utópico, poco realista; sin embargo, no hay que permitir que una cultura que exige soluciones rápidas desaliente cualquier esfuerzo soñador. Construir resiliencia implica tejer relaciones, repararlas, y este es un proceso que

se activa y se desarrolla progresivamente, que requiere tiempo, esfuerzo y esperanza en un futuro mejor.

En síntesis, el enfoque de resiliencia se orienta a puntualizar los recursos que aparecen en las relaciones, en especial aquellas con continuidad y gran compromiso afectivo (Ravazzola, 2001); desarrollarla y promoverla en el contexto escolar, resulta una alternativa viable cuando se vive en ambientes familiares y sociales desfavorables, aquellos que piden a gritos la generación de cambios tendientes a modificar y mejorar las condiciones de vida de las personas menos favorecidas.

## **2.2 La resiliencia como alternativa**

### *2.2.1 Definición de resiliencia*

La palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. El concepto surge de la física y se refiere a la capacidad de los metales para resistir el impacto de una presión deformadora y recobrar su estado o forma cuando ya no existe esa presión (Machuca, 2002). El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas (Rutter, 1993 citado por Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

En la actualidad, diversos autores coinciden en definir la resiliencia como un proceso natural, dinámico, ligado al desarrollo y al crecimiento humano, en el que existe un entretrejo de los medios ecológicos, afectivos y verbales que sirven de soporte para la superación de situaciones adversas (Cyrulnik, 1999, 2003 y 2004; Becoña, Míguez, López, Vázquez y Lorenzo, 2005; Grotberg, 2001 y 2006; Acevedo y Mondragón, 2005; Melillo, Estamatti y Cuestas, 2001); se considera entonces, que la interacción no es un marco simplemente para la expresión del comportamiento humano, sino el proceso en el que éste se forma.

Cuervo y cols., (2007) citan a Cyrulnik (2001) y mencionan que los sufrimientos obligan a los sistemas humanos a moverse y a nunca perder la esperanza de cambiar la manera de vivir; es así como el desorden y el caos se presentan como un elemento necesario en los procesos de creación e invención (Morin, 1994 citado por Rodríguez, 2004). Es claro entonces que no se trata de anular lo negativo, tampoco de aislarlo o falsearlo, sino de hacer un análisis real de la situación y permitirse construir y reconstruir tejido social.

Del mismo modo, es evidente que la noción de proceso descarta la concepción de la resiliencia como un atributo personal y atiende a la idea de que la adaptación positiva no es sólo tarea del niño y la niña, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general deben proveer recursos para su desarrollo pleno (Melillo, 2001). Como se había mencionado, este ejercicio reflexivo se propone analizar el papel que tienen los agentes educativos –docentes y estudiantes– en la promoción de resiliencia en la escuela, entendiendo a esta última como un sistema abierto.

### 2.2.2 La escuela como sistema abierto

Partiendo de la concepción de la escuela como un sistema abierto y en constante transformación, en donde las partes que lo componen mantienen relaciones de interdependencia, de tal modo que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total (Bertalanffy, 2001), es posible atender a las pautas o secuencias interactivas que activan procesos de resiliencia. Ello, sin perder de vista que esforzarse por comprender lo que ocurre dentro de las escuelas, sería un ejercicio incompleto si se desconoce el contexto en donde ellas cumplen una función; bien dice Bruner (1994) que la educación hace parte de todo el continente de la cultura, su ubicación en este marco da cuenta de la distribución de poder, de status y otros beneficios, de hecho, en la mayoría de sociedades, las prácticas escolares y las demandas de la cultura sobre la educación tienden a encajar con precisión.

Se sobreentiende de esta manera que es imposible pensar en la resiliencia sin abarcar esfuerzos a nivel político, institucional, comunitario, familiar e individual (Melillo, 2001). El sistema escuela, recibe el apoyo y/o el impacto proveniente de otros sistemas y reacciona de acuerdo con sus posibilidades, desconocer este hecho, supondría quitarle la responsabilidad a quienes detentan del poder político y administrativo para garantizar mejores condiciones de vida a las personas menos favorecidas.

Siguiendo con la idea de la escuela como sistema abierto, cabe mencionar que la forma en que se mantiene a sí misma, es decir, la manera en que se autorregula, implica la existencia de secuencias de interacción gobernadas por reglas (pautas), así como de creencias sistematizadas y compartidas por todas las personas que participan en ella; estos elementos otorgan sentido a las relaciones y definen los roles de quienes participan en ellas, roles mantenidos a través de *feedbacks*, es decir, de dinámicas interactivas de carácter complementario y recíproco (Minuchin, 1977).

A continuación, se describen algunos de los rasgos que caracterizan los roles de las y los profesores, así como de la población estudiantil, que participan en contextos escolares promotores de resiliencia.

### *2.2.3 La profesión docente, promotora de resiliencia por excelencia*

Es evidente que para la sociedad las y los docentes cumplen una función importante y transformadora, por lo que resulta fundamental y necesario que se les valore, estimule y brinde seguridad, ya que es en la escuela donde se asienta y fortalece su vocación como personas formadoras para la vida.

También, es importante no olvidar que la figura del maestro y de la maestra no es la de un ser omnipotente, se trata de una persona que también sufre y enfrenta miedos naturales; por ello, es necesario tener presente que la resiliencia no tiene que ver con una invulnerabilidad que suponga soportarlo todo sin sufrir daños, más bien, consiste en evitar la megalomanía y saber someterse a lo inevitable, a la vez que luchar por proteger al máximo el campo de posibilidades (Fuchs, 2003; Melillo, 2001; Suarez, 2001).

Para reflexionar en torno al papel de los maestros como figuras promotoras de resiliencia, se proponen tres interrogantes: a.) ¿Cómo es la relación con mis estudiantes? b.) ¿Cómo se construye el conocimiento? c.) ¿Para qué quiero educar?

#### *a.) ¿Cómo es la relación con mis estudiantes?*

El esfuerzo por ayudar a las y los niños a sumergirse en el mundo del conocimiento está orientado, entre otros esquemas, por nociones de pedagogía popular, es decir, creencias acerca de cómo son sus mentes y cómo ayudarles a aprender. La acción e intencionalidad pedagógica de las y los profesores está fuertemente asociada con la imagen que han construido acerca de sus estudiantes; así, podría vérselos como aprendices imitativos, como científicos solitarios, como receptáculos vacíos o como agentes sociales inteligentes (Bruner, 1994).

Un estudio sobre representaciones sociales que tienen personas que ejercen la profesión docente, acerca de sus estudiantes y el desarrollo de la resiliencia, encontró que frente a la percepción de un contexto social y familiar desfavorable para el crecimiento y desarrollo en la infancia, los profesores y las profesoras tienden a limitar sus perspectivas de logro, y en consecuencia, a reducir las oportunidades de proponerles desafíos de aprendizaje (Belloni y Villalobos, 2006); la perpetuación de estos círculos viciosos sólo



puede ser interrumpida cuando quienes participan en ellos se hagan responsables de las posiciones que asumen frente a las demás personas.

En contraste con lo anterior, también se ha demostrado cómo en condiciones desfavorables de vida, en las que prima la pobreza y la desigualdad social, fácilmente se desarrollan habilidades sociales como la colaboración, la solidaridad y la reciprocidad, además de la estimulación de habilidades cognitivas; ello, porque en estos contextos, las conductas de ayuda constituyen un factor de supervivencia natural (Amar, 2000). Así pues, aún cuando se trabaje en un medio adverso, es posible apostarle a la innovación, a la creatividad y a la esperanza en un futuro mejor, estos ciclos han de autopropetarse del mismo modo que los que tienden a mantener el equilibrio que genera estancamiento y pobreza. Además, diferentes estudios demuestran que el alto desempeño de los sistemas educativos está estrechamente relacionado con la calidad de sus docentes, y señalan que se trata de profesionales capaces de evaluar con precisión las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos, de seleccionar los métodos de instrucción más apropiados y de enseñar en forma efectiva y eficiente (McKinsey & Company, 2007).

Por lo anterior, es bien reconocida en la literatura sobre resiliencia la importancia que tienen los genuinos encuentros afectivos como mediadores fundamentales en los procesos de enseñanza. Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión (Cyrulnik, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Amar, 2000; Melillo, 2001; Rodríguez, 2004). Esto es así porque el afecto es una necesidad tan vital en los seres humanos, que frente a su carencia se genera una hipersensibilidad a la menor información afectiva, y en estas circunstancias, un acontecimiento en apariencia minúsculo, permite recuperar la esperanza (Cyrulnik, 2002).

No obstante, es común encontrar que las formas de retención escolar se relacionen con sanciones, registros y amenazas de pérdida de año y que además, se fomente la competencia y el individualismo entre estudiantes (De la Torre, et al., 2006). Repensar estas fuentes de retención escolar vale la pena, construir estrategias pedagógicas que vayan en consonancia con los planteamientos del enfoque de resiliencia, serían una forma más humana y coherente de abrazo escolar.

Por último, vale la pena recordar que el componente afectivo en el trato con los niños y las niñas es parte inseparable de la exigencia, se trata de un amor estimulante de alguien

que quiere y respeta sin dejar de marcar los límites necesarios (Melillo, 2001) ,porque "igual que la violencia no se manifiesta solamente en lo evidente, en formas de agresión palpable y visible, así también el cariño necesita trascender la dimensión de lo evidente" (Emerencia, 2001 p. 7 citado por Rodríguez, 2004). En este sentido, una palabra cálida, un abrazo oportuno, la autenticidad del reconocimiento mutuo, así como salirse de la rigidez de los procesos académicos tradicionales, resultan ser acciones que contribuyen a constatar en la experiencia que la idea de que un niño infeliz será un adulto condenado al fracaso, es falsa.

### *b.) ¿Cómo se construye el conocimiento?*

Atada a la pedagogía popular del personal docente, y actuando como determinante poderoso en su quehacer pedagógico, se encuentra la concepción epistemológica que asumen frente al conocimiento. Desde este ejercicio reflexivo, se propone que una postura que considera al conocimiento un producto cultural e históricamente contingente (Bruner, 1994 y 1998) favorece la creación de un ambiente escolar que promueve la construcción de resiliencia; es desde la validación y el reconocimiento que se da a las y los estudiantes en el proceso de acompañarlos a construir conocimiento, que se reafirma su seguridad y su capacidad para crear, para transformar.

Asumir posturas dogmáticas y una actitud soberbia frente al conocimiento, no atiende al hecho de que la rápida velocidad con la que la información se vuelve obsoleta demanda dar prioridad al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (Rama, 1997 citado por Krauskopf, 2001; Alchourrón, Daveiro, Moreno y Piattini, 2001; Villa & Villar, 1992 citados por Zepeda, 2007). Es importante tener presente que de la crítica se ha de pasar a la transformación, de la desconstrucción a la reconstrucción; así pues, la invitación es a que los sistemas educativos capaciten a sus estudiantes para la innovación, es decir, para que sean capaces de evolucionar y no tengan miedo a pensar distinto de sus docentes (Braslavsky, 2006).

Como puede verse, las ideas que aquí se proponen, implican asumir la responsabilidad de cómo se conoce, por qué y para qué, pero no pretende que haya una sola forma de construir conocimiento o que una sola forma sea la correcta (Bruner, 1994). De este modo, estudiar se convierte en una actividad gratificante toda vez que de ella se recibe continuos reconocimientos y se reafirma una imagen de autoeficacia; se trata entonces de luchar contra la falsa seguridad que aporta la certidumbre, fomentar la tolerancia a la ambigüedad y considerar el error y la debilidad como poderosos motores de construcción.

c.) *¿Para qué quiero educar?*

En el apartado anterior se vio cómo la oportunidad de ocuparse y de participar en la educación de manera significativa favorece la resiliencia. Cuando los niños y las niñas a pesar de vivir en condiciones de vulnerabilidad, tienen la oportunidad de que sus aportes sean valorados, de sentirse útiles y de desarrollar un sentido de cuidado para las otras personas integrantes de la comunidad, aprenden a respetar las contribuciones de sus semejantes y a adquirir sentimientos de conexión humana, conciencia crítica y autonomía (Amar, 2000; Amar, Kotliarenko, & Abello, 2003); sólo entonces, salen adelante en su proceso de desarrollo, al construir y ser construidos por un tejido social acogedor, promotor de cambio social.

Por lo tanto, el que no se disponga de acceso a una realidad objetiva en sí, no quiere decir que no se asuman criterios de acción, quiere decir que se es responsable del criterio adoptado, asumiendo las consecuencias que de ello se desprendan; implica reconocer no sólo lo malo, sino también lo bueno de las acciones, reconocerse capaz, explorar compromisos (Maturana, 2007); este es el mejor regalo que los y las estudiantes pueden recibir de las y los docentes que deciden enseñarles con aprecio y esforzarse por construir juntos una conciencia crítica y propositiva de la realidad social en que viven.

#### *2.2.4 La población estudiantil en un ecosistema resiliente*

Dadas las condiciones anteriormente descritas, las y los estudiantes responderán con compromiso, sentirán que pertenecen a un lugar acogedor y serán capaces de confiar en sus capacidades y en las de las demás personas; entonces, pese a las condiciones de vida difíciles que tengan que enfrentar y modificar, podrían:

- ✓ Involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, aprovechando al máximo el ejercicio de la voluntad y la libertad.
- ✓ Desarrollar un sentido de competencia al sentirse personas valoradas y respetadas.
- ✓ Reconocerse como personas participantes activas en la construcción de la realidad social, y por tanto, ser unos responsables ciudadanos y ciudadanas del mundo.
- ✓ Valorar a las y los maestros como figuras poderosamente significativas en su historia de vida y en la sociedad general.

### 3. Conclusiones

Al ir en contra de los determinismos, enfatizar en el potencial humano y en los recursos construidos en las relaciones cimentadas sobre genuinos y espontáneos compromisos afectivos, la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, una que atiende a las particularidades del contexto y hace un llamado a la responsabilidad colectiva y multidisciplinaria de promoción de la calidad de vida (Infante, 2001; Ospina, Jaramillo y Uribe, 2005).

Reforzar los lazos entre la familia y la escuela, comprometer esfuerzos políticos, involucrar otras instituciones educativas y crear espacios de acogimiento extracurriculares que recuerden a los niños y las niñas lo importantes que son para la sociedad, resultan ser algunas de las estrategias más útiles para promover la resiliencia en los contextos escolares.

La resiliencia nunca se adquiere de una vez y para siempre, es importante la existencia permanente e integrada de una red de apoyos sociales, afectivos y materiales.

Una persona dedicada a la profesión docente, que trabaja desde un enfoque de resiliencia: no categoriza ni hace juicios definitivos; propende por averiguar quién se esconde detrás del silencio o de comportamientos juzgados socialmente como desadaptativos; evita dañar teniendo presentes los potenciales efectos de sus intervenciones y palabras; favorece una revisión introspectiva frente a sus fortalezas y debilidades (Fuchs, 2003).

### 4. Referencias

- Acevedo, Victoria & Mondragón, Hugo. (2005). Resiliencia y Escuela [Versión electrónica]. **Pensamiento psicológico**, (1) 005, 21 – 35. Recuperado el 16 de Junio de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/801/80100503.pdf>
- Alchourrón, María, Daveiro, Pedro, Moreno, Eliana & Piattini, Joaquín. (2001). Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela semirural. En Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 169–184). Buenos Aires: Paidós.
- Amar, José. (Mayo de 2000). Niños invulnerables: Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de niños que viven en la pobreza [Versión electrónica]. **Psicología desde el caribe. Universidad del norte**, 5, 96 – 126. Recuperado el 24 de Mayo de 2009 en, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21300505&iCveNum=0>

- Amar, José, Kotliarenco, María & Abello, Raimundo. (2003). Factores asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar [Versión electrónica]. **Investigación y Desarrollo**, (11) 001, 162 – 197. Recuperado el 17 de Junio de 2009 en, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811107>
- Becoña, Elisardo, Míguez, M<sup>a</sup> Carmen, López, Ana, Vázquez, M<sup>a</sup> José & Lorenzo, M<sup>a</sup> Carmen. (2005). Resiliencia y consumo de alcohol el jóvenes [Versión electrónica]. **Salud y drogas**, (6) 001, 89 – 111. Recuperado el 10 de Mayo de 2009 en, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83960105&iCveNum=6573>
- Belloni, Patricia & Villalobos, Daniela. (2006). **Estudio de las representaciones sociales de los profesores de la escuela básica N° 1739 Niño levántate y el desarrollo de resiliencia en los alumnos** [Versión electrónica]. Memoria para optar al título profesional de psicólogo, Facultad de ciencias sociales, Carrera de psicología, Universidad de Chile. Recuperado el 5 de Junio de 2009 en, [http://www.resiliencia.cl/investig/Tesis\(Belloni-Villalobos\).pdf](http://www.resiliencia.cl/investig/Tesis(Belloni-Villalobos).pdf)
- Bertalanffy, Ludwig. (2001). **Teoría General de los Sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones** (Trad. Almela, Juan). México: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Cecilia. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 4 (2), 84-101. Recuperado el 22 de Abril de 2009 en, <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>
- Bruner, Jerome. (1994). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor
- Bruner, Jerome. (1998). **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2003). **La revolución educativa. Plan sectorial 2002 – 2006** [Versión electrónica]. Recuperado el 25 de Junio de 2009 en, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Cuervo, Juan, Yohanna De la Hortua & Gil, Ginna. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad [Versión electrónica]. **Diversitas. Perspectivas en psicología**, (3) 002, 335–348. Recuperado el 14 de Junio de 2009 en, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67930212&iCveNum=7225>
- Cyrulnik, Boris. (1999). **La maravilla del dolor**. Buenos Aires: Granica
- Cyrulnik, Boris. (2002). **Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina la vida**. Barcelona: Gedisa
- Cyrulnik, Boris. (2003). **El murmullo de los fantasmas**. Paris: Gedisa

Cyrulnik, Boris. (2004). **El amor que nos cura**. Barcelona: Gedisa

De la Torre, Omaira, Hernández, Daniel, Heredia, Nancy & Triviño, Ana. (2006). Vida y opciones de vida en la escuela: Deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. En Galvis, Carmen, Moya, Leonor, Garcés, Andrea, Morales, Germán, Galeano, Yesica, et al. **No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad** (pp. 256-293). Bogotá: IDEP

Fuchs, Eric. (2003) ¿Van unidas ética y resiliencia? En Manciaux, Michel (Comp.) **La resiliencia: resistir y rehacerse** (pp. 285-288). Barcelona: Gedisa.

Galvis, Carmen, Moya, Leonor, Garcés, Andrea, Morales, Germán & Galeano, Yesica. (2006). Hacia la construcción de niños y niñas dientes de león. Desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Una posibilidad dentro de la escuela. En Galvis, Carmen, Moya, Leonor, Garcés, Andrea, Morales, Germán, Galeano, Yesica, et al. **No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad** (pp. 37-86). Bogotá: IDEP

Grotberg, Edith. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 19–30). Buenos Aires: Paidós.

Grotberg, Edith. (2006). **La resiliencia en el mundo de hoy**. Barcelona: Gedisa

Henderson, Nan & Milstein, Mike. (2003). **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós

Infante, Francisca. (2001). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 31-54). Buenos Aires: Paidós.

Kotliarenco, María, Cáceres, Irma & Fontecilla, Marcelo. (1996). **Estado del arte en resiliencia** [Versión electrónica]. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el 23 de Mayo de 2009 en, <http://www.resiliencia.cl/investig/index.htm>

Krauskopf, Dina. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil [Versión electrónica]. En Donas, Solum (Comp.). **Adolescencia y Juventud en América Latina**. Costa Rica: LUR Ediciones. Recuperado el 17 de Julio de 2009 en, [http://www.red-ler.org/nuevos\\_juvenil.pdf](http://www.red-ler.org/nuevos_juvenil.pdf)

Machuca, José. (2002). **Resiliencia: una capacidad humana para afrontar la adversidad**. Memoria para optar al título profesional de psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas, Departamento de psicología. Bogotá, Colombia.

Maturana, Humberto. (1990/2007). **Emociones y Lenguaje en educación y política** (9ª Edición). Chile: Quebecor Word S.A.

McKinsey & Company. (2007). **How the world's best – performing school systems come out on top**. Recuperado el 24 de Julio de 2009 en, [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

- Melillo, Aldo. (2001). Resiliencia y educación. En Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 123-144). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, Aldo, Estamatti, Mirta & Cuestas, Alicia. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del concepto resiliencia. En Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Minuchin, Salvador. (1977). **Familias y terapia familiar**. Barcelona: Granica
- Ospina, Doris, Jaramillo, Diva & Uribe, Tulia. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres. **Investigación y educación en enfermería**, **23** (1), 78-89. Recuperado el 28 de Mayo de 2009 en, <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v23n1/v23n1a07.pdf>
- Ravazzola, María. (2001). Resiliencias familiares. Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 103-122). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, María. (2004). **Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento**. Bogotá: Colección Fe y Universidad
- Suárez, Néstor. (2001). Una concepción latinoamericana: La resiliencia comunitaria. En Melillo, Aldo & Suárez, Elbio (Comp.), **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas** (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós
- Zepeda, Sandra. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor – alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. **Revista Iberoamericana de Educación**, (43/5). Recuperado el 14 de Junio de 2009 en, <http://www.rieoei.org/1720.htm>