



License 4.0 BY-NC-SA

Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla

Depósito legal: GR-94-2001 · eISSN: 2530-9269 · pISSN: 1577-4147

Edita: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)

Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela

Reflections and practical proposals to develop the capacity of resilience in front of conflicts in the school

Ángela Serrano Sarmiento

Universidad Católica de Valencia

angela.serrano@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0003-4577-5785>

Roberto Sanz Ponce

Universidad Católica de Valencia

roberto.sanz@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-03-14

Aceptado: 2019-06-17

Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Serrano, A., & Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49(1), 177–190. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9861

RESUMEN

Este artículo intenta ser una reflexión sobre el papel de la escuela frente a los conflictos escolares. Para ello, los autores plantean la Resiliencia como una herramienta de la escuela y del docente para desarrollar en el alumnado la capacidad de afrontar los conflictos de una manera proactiva y prosocial, dotándoles de estrategias de afrontamiento y de habilidades sociales y personales. La definición de las cualidades del «tutor de resiliencia» y la implementación de una serie de propuestas prácticas para trabajar en la escuela son la mayor aportación de este trabajo. La escuela y el aula convertido en un factor de protección, preocupado por el desarrollo personal y emocional del alumnado, obliga a un cambio en el estilo docente y a un replanteamiento del currículum académico. Entre estas actuaciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia en la formación de los menores frente a los conflictos y como mecanismo de respuesta para abordar las dificultades y problemáticas que la vida presenta, hemos descrito: Generar una nueva mirada sobre la capacidad de educar en las conductas sociales; El conocimiento de la realidad de los menores y la influencia de diversos factores en su formación; Usar una Pedagogía de la resiliencia; Equilibrio entre la cognición y la emoción; y La ética del cuidado como mecanismo de convivencia.

Palabras clave: resiliencia, tutor de resiliencia, conflictos escolares, propuestas prácticas, ética del cuidado

ABSTRACT

This article tries to be a reflection on the role of the school in the face of school conflicts. To this end, we present resilience as a mechanism that the school and the teacher can use to help students develop the capability to deal with conflicts in a proactive and prosocial manner, providing them with coping strategies as well as social and personal skills. This article's major contribution is its definition of the qualities of a «resilience tutor» and the implementation of a series of practical proposals designed to be used in schools. When the school and the classroom become protective factors pursuing students' personal and emotional development, a new teaching style and a reassessment of the school curriculum become necessary. This article describes actions that can be taken to promote the development of resilience in children in preparation for conflict situations and as a response mechanism for dealing with life's difficulties and problems. These actions include: creating a new view of the capacity to teach prosocial behaviours, being aware of children's reality and the influence of various factors on their development, using a pedagogy of resilience, balancing cognition and emotion, and the ethics of care as a mechanism for peaceful coexistence.

Key words: resilience, resilience tutor, school conflicts, practical proposals, ethics of care

Introducción

En el presente artículo se pretende hacer una reflexión sobre la resiliencia en la escuela como una herramienta de afrontamiento frente a los conflictos escolares. En concreto, nos centraremos en cómo desarrollar en el alumnado algunas capacidades para afrontarlos de manera adecuada, empoderándoles para desarrollar la capacidad de sobreponerse a las dificultades que la vida les propone. Desde esta perspectiva analizaremos los conceptos de capacidad, de conflicto y de resiliencia e intentaremos ver su relación para definir algunas propuestas prácticas para abordar los conflictos en la escuela.

Partimos de la pregunta que se plantea Nussbaum (2012) en su enfoque de Capacidades y que nos parece esencial para el tema que tratamos: los conflictos y la resiliencia. ¿Qué es capaz de hacer y *de ser cada persona?* Ante esta pregunta la educación debe dar respuesta para desarrollar su papel fundamental. El desarrollo de las *capacidades internas* (intelectuales, emocionales, ...) -tal y como se definen en el enfoque-, son la base del desarrollo pleno de las personas y, que en relación al tema que nos ocupa, tras implementar en el sistema educativo su entrenamiento y aprendizaje, combinado con las *condiciones sociales, políticas y económicas, deberían permitir* la decisión libre de quien se «quiere ser.» En esa misma línea, Bernal (2014) elabora una adaptación de este enfoque para la educación y define el desarrollo de las capacidades como una oportunidad, o más concretamente como una serie de oportunidades entrelazadas, que interaccionan entre sí configurándose unas a otras. Es, por ello, que este enfoque responde a la forma de abordar los conflictos, ya que se convierte en un enfoque positivo sobre el que se puede erigir la resiliencia. Sobre estos cimientos entendemos la educación como una capacidad fértil, capaz de generar y permitir el desarrollo de otras capacidades. Muchos estudios ponen de manifiesto como la resiliencia como capacidad puede desarrollarse en diferentes contextos sociales, por ello, es tan importante que la resiliencia no sea definida solo, como un conjunto de estrategias o de habilidades de las que dispone la persona para afrontar un conflicto, sino también que la escuela brinde las oportunidades para adquirir esta capacidad. Más si cabe, hoy en día, cuando existe la necesidad de que la escuela enseñe a *vivir en un entorno inseguro, donde el mundo del trabajo y la propia vida cotidiana nos enfrentará a convivir con cambios mucho más rápidos y frecuentes que los actuales, con un mayor riesgo hacia el fracaso y nos situará ante periodos de incertidumbres y rápida adaptación* (Carbonell, 2014, p. 16).

Es, por esta razón, por lo que el objetivo de este artículo es proponer la resiliencia en la escuela como una herramienta y, de esta manera, poder enunciar algunas actuaciones a tener en cuenta en la formación de los menores frente a los conflictos y como mecanismo de respuesta para abordar las dificultades y problemáticas que la vida presenta, en definitiva, como una herramienta para combatir «el desamparo aprendido» que en muchas situaciones presentan nuestros escolares.

Metodología

La metodología utilizada en este artículo es cualitativa de tipo hermenéutico, dicha técnica parte de una premisa inicial que será contrastada a partir del análisis de ocho autores significativos en el campo de la resiliencia -por ser justamente los más influyentes en el estudio de la misma-, con el objeto de generar una comprensión más profunda del tema y clarificar el conjunto de conclusiones probabilísticas que debe ser explorado. De esta manera se responde a lo que busca el método que es comprender y analizar los textos para extraer su significado, ya que consideramos que sobre este tema existe un contenido más profundo que puede ser explicado más allá de la mera literalidad de lo expuesto por las investigaciones y aportes académicos.

Tal como expone Ortíz (2016), la hermenéutica se refiere a la técnica de la interpretación que lleva el sentido de lo expresado en un lenguaje ajeno al seno de nuestra comprensión lingüística. Teniendo en cuenta que cada autor escribe bajo la influencia de su contexto. Desde esta perspectiva, el método utilizado en este artículo, retoma la hipótesis inicial de desarrollar la capacidad de resiliencia en la escuela para clarificar, desde una perspectiva global independiente a los contextos, el contenido expuesto

por otros autores en el cual este aspecto no ha sido puesto de manera manifiesta. Para ello, se presentan las características del método hermenéutico como son:

1. Explicación de la cuestión de estudio con independencia del autor o autores.
2. Constatación de una coherencia interna en cuanto a las ideas expuestas por los diversos autores.
3. Análisis del contenido teniendo en cuenta el contexto lingüístico e histórico en el que fueron escritos los autores citados.
4. Finalmente, el método se concreta en una exposición dialéctica que genera una discusión sobre la hipótesis inicial de partida que llega a una conclusión sobre la misma al final del artículo.

El papel de la escuela en la resolución de conflictos desde un enfoque de resiliencia

El conflicto se puede definir como una tendencia contradictoria entre dos objetivos que coinciden en una misma situación temporal. Esta definición, inicialmente establecida por Lewin (1948, citado por González, 1997), permite englobar cualquier tipo de conflicto en la misma. Sin embargo, al realizar una adaptación en el aspecto interpersonal, el conflicto tiene que ver con variables internas y externas que afectan la percepción, el abordaje y la resolución del mismo. Siendo esta la razón por la que Galtung (1996), lo define en relación a las personas que se debaten entre actitudes, aptitudes, asunciones personales, conducta y contradicciones. Desde este planteamiento existe una tríada en la que coexiste lo teórico y lo práctico, que se manifiesta como lo latente (lo intrapersonal), lo manifiesto (lo interpersonal) y la conducta (lo observable).

Los tipos de conflictos en el ser humano son de muchos tipos: sociales, personales, políticos, económicos, etc.; pero, en este artículo, haremos únicamente referencia a los conflictos sociales ocurridos entre escolares. Además, de entre la tipología de conflictos escolares nos centraremos en aquellos de carácter social derivados de la convivencia, de las relaciones sociales, no atendiendo en ésta ocasión a aquellos derivados del desarrollo del currículo. Desde esta perspectiva se entenderá por conflicto a las tendencias contradictorias producidas por la persona.

El conflicto y la realidad del aula

La vida en el aula es una concatenación de relaciones personales entre los propios alumnos y entre los alumnos y los profesores. Es, por ello, que en el aula se producen multitud de conflictos interpersonales en los que se ven involucrados diversos enfoques y realidades sociales. Para que se dé un conflicto las tendencias contrapuestas deben coincidir en el mismo tiempo, entre dos sujetos con diversas expectativas y demandas, sobre una misma realidad. El conflicto, al formar parte de una realidad, obliga a la persona a crecer y le permite desarrollar diversas perspectivas, ampliando su visión tanto de la realidad como de las consecuencias que sus decisiones individuales tienen sobre la misma. Desde esta perspectiva, permite desarrollar aspectos tan importantes como: la gestión de la frustración, estrategias de afrontamiento, superación del egocentrismo y la centración cognitiva, ..., al tener que desarrollar un pensamiento divergente sobre los enfoques y las habilidades para abordarlo.

Los conflictos son connaturales al ser humano. Es inevitable que existan, ya que son inherentes a las relaciones interpersonales. Éstos, representan un continuo ajuste de la realidad interna y externa de la persona, dado que obligan a decidir y a vez a reconocer en la práctica el efecto que las decisiones de otros tienen en la propia realidad. Esta perspectiva los dota de un carácter dinámico y cambiante (Galtung, 1996).

Este carácter dinámico permite que sea a su vez un proceso, en el que sean acertadas o desacertadas las elecciones para abordarlo, provoca que continuamente se esté ejecutando la capacidad de elección, lo que a su vez obliga de nuevo al alumno a decidir sobre el resultado de dicho conflicto y replanteárselo. Esta característica sistemática convierte a la escuela en un verdadero laboratorio de entrenamiento en y para la convivencia.

La convivencia en la escuela obliga a hacer incesantes ajustes cada cierto tiempo para resolverlos conflictos que se van produciendo. Estos ajustes, que en realidad son las formas de abordarlos, ayudan al menor a crecer como persona y a no estancarse. Es, por esta razón, por lo que el conflicto es considerado una forma de crecimiento personal absolutamente necesario, frecuente e ineludible. A esta perspectiva del conflicto es a lo que se denomina crisis personal en la cultura oriental.

Podríamos afirmar que por desarrollo evolutivo, el ser humano se encuentra continuamente inmerso en una crisis personal, pero esta realidad de enfrentarse continuamente a los conflictos no provoca necesariamente que se haya aprendido a resolverlos o que se esté en proceso de aprendizaje. En las relaciones sociales cuando no se aborda desde una perspectiva prosocial y dinámica, —sino que por el contrario se aborda desde una perspectiva antisocial o inmóvil—, se convierte en disfuncional. Este tipo de abordaje en la escuela termina normalmente en problemas de conducta, trastornos o, en algunos casos, en violencia.

Abordar un conflicto de manera prosocial conlleva la búsqueda de la mejor solución para todos, para el conjunto de los implicados, convirtiéndose en estrategias funcionales, que ayudan a crecer al sujeto en relación al grupo. Al enseñar a solucionar los conflictos desde un enfoque divergente, pensando no sólo en él, sino en los otros, se fomenta el desarrollo de una serie de habilidades, competencias y actitudes a favor de la convivencia, entrenando así la adquisición de una capacidad muy concreta: la capacidad de convivir. Por el contrario, cuando se asume desde una perspectiva egoísta e individualista, el comportamiento egocéntrico se vuelve patológico y disfuncional y estanca el desarrollo afectivo.

Aunque, no debemos olvidar que la forma de abordar los conflictos tiene mucho que ver con el modelo social que ha predominado en la vida del menor. Un modelado social que se inicia en la familia, se madura en la escuela y entre los grupos de iguales. No deberíamos ignorar que es por la interacción con los demás por lo que aprendemos a ser sociales y habilidosos socialmente. O todo lo contrario. La forma de abordar los conflictos tiene que ver con la historia personal, con las creencias, con los valores transmitidos por las personas que forman la «*microsociedad* de ese menor». El efecto que el tejido social ha ido generando en ese menor en relación a sí mismo, a su capacidad, creencias, valores, ..., marca, sin duda alguna, su manera de afrontar e intervenir ante los conflictos. De ahí de la importancia del papel de la escuela como transmisora de buenas prácticas, de valores y de conductas prosociales. También, tiene un papel fundamental como compensadora y correctora de malas praxis –familiares o de grupo de iguales–, en definitiva, como un factor de primer orden de protección para los menores. Si el niño o adolescente, tiene la percepción de que él puede resol-

ver los conflictos de forma positiva, se creará una percepción positiva de sí mismo, que se transformará en resiliencia. Sin embargo, aquellos menores que desarrollan un afrontamiento ante el conflicto negativo o inmóvil, terminarán degenerando en forma violenta, derivando en conductas peligrosas hacia sí mismo (problemas de conducta, autolesiones, etc.) o hacia otras personas (violencia), tal y como ponen de manifiesto algunos estudios (Sánchez & Ortega, 2012).

La resiliencia como capacidad para afrontar los conflictos

La resiliencia tiene su base conceptual en la Física, donde queda definida como la capacidad de un cuerpo para recuperar su forma original después de haber sufrido una deformación. Por tanto, la resiliencia es una capacidad. Desde el ámbito de las ciencias sociales, se trata de la capacidad de superar las situaciones traumáticas, desarrollando una nueva forma de ver la realidad y tomando decisiones para incidir sobre ella. Esto nos permite salir renovado y reforzado de dichas situaciones. En esa misma línea, la propuesta de Vanistendael (2002), posteriormente concretada por Cyrulnick (2003), define la resiliencia como la capacidad que desarrolla una persona para resistir el daño psicológico que puede causar un entorno problemático y dañino. La resiliencia, por tanto, es una capacidad que nace de un impulso interno de reparación, de la resistencia del ser humano a una condición que lo lleva a no resignarse al sufrimiento o a la realidad que le ha tocado vivir. No se trata de una capacidad innata, sino aprendida (Higgins, 1994). Los docentes tienen una labor muy importante en ese sentido, construyendo resiliencia en la escuela día a día, lo que Neeman (2009) denominó *resiliencia de rutina*, y posteriormente, Day y Gu (2015) llamaron *resiliencia en lo cotidiano*. Para ello, deben potenciar e implementar factores de protección que refuercen las expectativas de éxito de los alumnos, tener en cuenta los entornos de aprendizaje y de convivencia, generar emociones positivas y desarrollar relaciones interpersonales basadas en la confianza, el respeto y el afecto.

Ante los conflictos, por lo tanto, el ser humano hace elecciones para superar esa realidad porque sabe que merece algo mejor. Un fracaso escolar continuo, un sufrimiento a nivel familiar, problemas con los progenitores, ser rechazado por los iguales, el no cumplir con las expectativas sociales, etc., son conflictos de los escolares que permitirían en la escuela el desarrollo de la resiliencia. Pero, para ello se debería trabajar sobre el mismo niño o adolescente, desarrollando la capacidad de abordar esa realidad desde diferentes perspectivas y desde diversas estrategias. En esa misma línea, Vaello (2005, p. 58) define el estilo de afrontamiento resiliente *no como una afrenta o un ataque personal, sino como un reto profesional o personal que permite encontrar una solución creativa*. En una investigación realizada fuera del ámbito educativo, Roosmarijn, Zwetsloot, Bos y Wiezer (2014) describían 4 maneras o enfoques de la resiliencia: 1) ingeniería de la resiliencia; 2) conciencia organizacional; 3) gestión de los recursos humanos; y 4) la resiliencia como sistema social. En este trabajo, tomaremos como referencia este último enfoque, centrado tanto en disminuir los factores de riesgo del alumnado como en aumentar los recursos y habilidades –factores de protección– para enfrentarse a los conflictos y a su resolución.

El docente como tutor de resiliencia

El término tutor de resiliencia, fue acuñado por Cyrulnick (2003), para referirse a los adultos que se convierten en un apoyo emocional del menor y apoyan el proceso de

resiliencia, ofreciendo al menor confianza y autonomía en el proceso. Siguiendo a este mismo autor, la escuela es lugar idóneo para desarrollar la capacidad de resiliencia. En este sentido, la forma como el profesorado afronta y trata la realidad educativa –la relación con los alumnos, la resolución de los conflictos, la gestión del aula, el clima escolar, la relación con las familias, incluso el propio proceso de enseñanza-aprendizaje-, es un paso crucial para implementar en los alumnos la experiencia de verse «autoeficaz» para superar los diferentes retos de la vida. La capacidad de abordar la realidad es una forma importante y positiva en el proceso educativo. El estilo docente es lo que diferencia a simples profesores de los *tutores de resiliencia*. Así, un tutor de resiliencia es un adulto que es capaz de desarrollar en el menor la capacidad de ver la posibilidad de retomar su realidad y proponer estrategias y habilidades nuevas para sobreponerse. Para ello, es fundamental trabajar la comunicación en el aula. Una comunicación basada en la escucha activa, en el re-conocimiento del otro, en el afecto y en el respeto mutuo –*autoritas* del docente y capacidad ilimitada para el aprendizaje en el alumno.- El ejemplo como herramienta pedagógica, *con lo que somos, con nuestra manera de presentarnos, con nuestro estilo de relación y actitud general hacia los alumnos, con los comentarios incidentales, con cómo manejamos situaciones de conflicto ..., podemos estar enseñando, y los alumnos pueden estar aprendiendo, actitudes y valores que pueden ser positivos o negativos* (Morales, 2002, p. 15). Henderson y Milstein (2003), en ese sentido, mantienen que no es posible educar en la resiliencia si los propios docentes no poseen las cualidades propias de la resiliencia, ya que son modelos primarios a los que seguir e imitar por parte de los alumnos.

Holling (1973), uno de los primeros teóricos en abordar la resiliencia desde el punto de vista ecológico, pone de relieve el concepto de la variabilidad para lograr el equilibrio. En ese sentido, y concretando en el tema de la resolución de los conflictos humanos, el concepto planteado por Holling (2001), sobre la resiliencia, queda definido como el encuentro del equilibrio en medio de una diversidad de fluctuaciones y divergencias. Este enfoque es posiblemente uno de los más acertados en relación a la resiliencia y la función de la educación, dado que en la escuela la resiliencia debe ser entendida como la capacidad de afrontar el desarrollo evolutivo del menor, de manera combinada, con la fuerte influencia del contexto social de la familia y de los iguales de la que forma parte, de manera permanente.

Aplicando este enfoque respecto del conflicto, conseguimos que el alumno sea capaz de redefinirse nuevamente al estar en relación con el mismo. Por tanto, la función educativa depende directamente, no sólo de la relación del menor con las situaciones conflictivas, sino especialmente de las demandas y perspectivas que el medio transmite al menor (a través del tutor de resiliencia). Y este trabajo pedagógico se podría aplicar en diversidad de situaciones y/o de conflictos que se producen en la escuela. Por ejemplo, situaciones de absentismo, fracaso escolar, disrupción, indisciplina, problemas de conducta y violencia, ..., que, normalmente, son definidos por la propia escuela en función de sus manifestaciones, aunque tienen mucho más que ver con las causas (factores de riesgo) que provocan esas conductas en los menores que con las propias manifestaciones de la conducta. De esta manera, los conflictos tienen que ver con aspectos individuales (los que tienen que ver con aspectos propios del sujeto), sociales (los que tienen que ver con sus relaciones) y culturales (los que tienen que ver con sus principios, creencias y recursos disponibles), siendo la manifestación una simple llamada de atención, una escenificación de un problema mucho más serio y personal.

Los conflictos mal resueltos conllevan agudizaciones del mismo, que normalmente van en escalada de menor a mayor gravedad. Pero, por otra parte, los conflictos bien resueltos ayudan a sobreponerse a la propia situación. Por ello, la pregunta que suscita esta reflexión es: ¿cuántos de estos conflictos son sostenidos por la propia escuela? o, mejor, ¿cuántos de ellos han sido ignorados y sólo calificados por la conducta externa que los evidencia? o ¿cuántos solo se atienden de forma punitiva? Bajo esta reflexión, la siguiente pregunta es lógica: ¿cuántos de estos conflictos están siendo abordados de forma funcional y positiva en los centros para crear y desarrollar la capacidad de resiliencia?

De igual manera que se debe entender el tipo de conflicto, es importante entender que la forma de verlo condiciona su forma de abordaje. Normalmente, son vistos como un resultado y no como un proceso. Ver el conflicto como un resultado supone, por parte de los docentes, asumir que sobre él –y sobre el alumno que lo provoca– no hay nada que hacer. Es decir, una visión del conflicto como algo inamovible y estático –que es totalmente opuesta a la realidad– y que propicia que no se pongan en marcha acciones para afrontarlo, permaneciéndose ante él, con una actitud de resignación, expresadas con frases muy comunes como: *—con ese chaval no hay nada que hacer; o con esa situación en casa...; o con esas compañías que puede hacer la escuela.* Esa actitud de imposibilidad en la acción docente, ha derrotado a la escuela en su función actual como educadora de la convivencia, que parece ser que se ha resignado a no trabajar sobre la praxis de lo que es ser persona, sino sólo sobre los conceptos que manejan las personas. Esta realidad se ve evidenciada en la pérdida de la capacidad de innovar en el currículo y de generar un proceso de crecimiento en el cual los alumnos puedan enfrentarse a los conflictos con una actitud circunstancial y no determinante, que en muchos de los casos afecta a la autopercepción de sí mismos y los lleva al fracaso escolar.

Otro aspecto relacionado con el conflicto y la resiliencia es que los conflictos escolares son circunstanciales, es por esta razón, que los docentes, deben acompañar en el proceso a los menores, ya sea brindando estrategias para clarificar un dilema o una confusión de actitud. Esto no niega el papel orientador del docente, pero replantea su rol. Es crucial que los niños y los adolescentes que pasan por situaciones de incompreensión social, rechazo social o que sencillamente se sienten confusos y frustrados, porque no destacan en tal o cual área, puedan ver dichas situaciones como momentos o circunstancias que deben ser resueltas, que son temporales y que no van a determinar su vida para siempre. Este enfoque ayuda a entender el conflicto y a generar acciones para resolverlo (resiliencia). En otras palabras, los menores pueden y deben ver que el conflicto es un hecho circunstancial, no determinante. Es un medio para crecer y no el fin de su realidad, etiquetada mediante una conducta.

Algunas propuestas prácticas en torno a la resiliencia

¿Cuál es el papel de la escuela para desarrollar entonces la capacidad de resiliencia?

1. Generar una nueva mirada sobre la capacidad de educar en las conductas sociales.

Lo primero es entender que los niños que están en los centros escolares son menores en proceso de formación y función de la escuela reconducir las conductas manifestadas por los mismos, es decir, que se educa también la conducta de los menores y la

forma de reaccionar ante los hechos. Hasta hace un tiempo, la tarea de la escuela era formar sobre el conocimiento y generar conocimiento; ahora esa necesidad es autorregular la respuesta de los menores ante las realidades interpersonales, ya que este tipo de formación se aprende en interacción con los otros. Esa nueva mirada supone ver la conducta de los menores como algo que está en «construcción» y que al igual, que la dimensión cognitiva vive procesos continuos. Pennac, en su conocida obra *Mal de escuela* (2009, p. 51), relata los sentimientos de muchos escolares que se enfrentaban a una escuela reproductora, repetitiva, antipedagógica y antihumana. El sentimiento de indignidad al no ser re-conocido y al fracasar en lo académico. *Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso, lo que definíamos al principio de este trabajo como «desamparo aprendido.»*

2. La conducta humana para ser formada debe conocerse desde la realidad de los menores y ser vista como un proceso influido por diversos factores.

No es sencillo delimitar cuáles son las necesidades y demandas que los niños, las familias y la sociedad plantean a la escuela. En ese sentido, Zabalza (2012, p. 31) se pregunta acerca de:

Hasta dónde los maestros y profesores deben hacer de defensores y promotores del correcto desarrollo infantil en todos los ámbitos y en qué medida deben limitarse a ser meros instructores de las disciplinas del currículo y potenciadores de una integración adecuada de sus estudiantes en el grupo social de referencia. Educar en la formación de la persona y de la conducta supone que los docentes y los centros escolares comprendan que la conducta humana está derivada, en la mayoría de los casos, por una serie de factores, que llamaremos factores de riesgo, y que determinan la conducta del menor frente a esa realidad. Los factores de riesgo son variables que están en la vida de los menores, tanto individuales —*como su temperamento, carácter, forma aprendida de hacer las cosas, etc.*— como sociales, —*su relación con la familia, con amigos, su rol en el centro escolar, etc.*— y culturales —*como aspectos inmersos en la cultura, creencias, demandas de la propia cultura que influyen en su percepción de la realidad*—.

Los factores de riesgo de la conducta de los menores, determinan gran parte de los conflictos y tienen que ser tenidos en cuenta para poder acompañar al menor en el proceso formativo. En la mayoría de casos problemáticos en la convivencia, hay una serie de factores que están en la base de los protagonistas del conflicto y que de ser ignorados no permiten su resolución. No olvidemos que los alumnos llegan a la escuela con sus «mochilas cargadas» de problemas personales y familiares, sentimientos de frustración, valores y anti-valores,..., y la escuela debe *re-llenar* esa mochila con nuevas ilusiones, nuevos valores, nuevos retos.... Pero esos niños vuelven a sus casas y recargan sus mochilas con sus viejos problemas, carencias, (anti)valores... Educar es volver a empezar cada día, es soñar con dejar una pequeña simiente, una huella, un grano de arena, que al final se abra paso de entre los problemas, carencias y pesares.

3. Usar una Pedagogía de la resiliencia.

Esto significa generar un sistema de acciones o medidas abordadas por el centro con la finalidad de crear un cambio en las variables que hacen que el niño o adolescente

se comporte de una determinada manera. La pedagogía de la resiliencia supone un cambio en el paradigma educativo, donde se da mayor importancia al currículo intra-personal del sujeto. *Este modelo formativo requiere una mayor sintonía entre el pensar y el sentir y entre el desarrollo de la abstracción y de los diversos aspectos de la personalidad. Se trata de asociar, en un mismo acto de significado y en cualquier propuesta educativa, el conocimiento con el afecto, el pensamiento con los sentimientos, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores* (Carbonell, 2014, p. 14-15). Es lo que Pestalozzi (1933) describía como la necesidad de educar el corazón (vida moral), la mente (vida intelectual) y la mano (vida práctica) y que, posteriormente, Day y Gu (2015) retomaban para definir una enseñanza eficaz: educar la cabeza (el intelecto), la mano (las competencias pedagógicas) y el corazón (valores, creencias y emociones). Y así frente a la conducta inapropiada de un menor en el centro, la escuela debe proponer acciones, tanto a nivel individual como social, que pretendan un cambio en la conducta y que permitan al menor volver a un estado de equilibrio, favoreciendo el proceso de adquisición de aprendizajes para otros aspectos de su vida (a nivel cognitivo y vocacional, por ejemplo), promoviendo que estos puedan darse en condiciones adecuadas.

Promover una pedagogía de resiliencia supone utilizar metodologías que valoren las habilidades y actitudes del menor. En el cual hay metas relacionadas con la superación de los conflictos por los que atraviesa y en las que es valorado el esfuerzo por proponer y solucionar el conflicto en relación al bien de todas las partes. La pedagogía de la resiliencia supone replantear el rol docente y ver *el tiempo educativo* como parte de un proceso de crecimiento personal, en el cual el maestro conoce la realidad de los menores y la aborda directamente en apoyo de todo el profesorado y el equipo de orientación (dejando la actitud individualista de las funciones de la orientación educativa); el tutor del grupo es realmente un tutor que da importancia a la tutoría individual como tiempo para conocer a los alumnos. De igual manera supone replantear el área curricular y dar mayor peso al desarrollo de actitudes y habilidades para el desarrollo de capacidades.

4. Equilibrio entre la cognición y la emoción.

La pedagogía de la resiliencia supone una nueva visión de lo que es capaz de hacer y de ser el alumno y, sobre todo, de lo que le interesa de cara a la vida. En la pedagogía resiliente se debería partir de la premisa «que el menor es capaz de lo mejor» y que tiene adquiridas ya unas capacidades y, por tanto, sólo tiene que poner en marcha una serie de estrategias frente a los retos que plantea el profesor para poder desarrollar otras capacidades. Redefinir cual es la capacidad que debe ser desarrollada de manera consecuente, sería la lógica planificación sobre el desarrollo del menor. En la pedagogía de la resiliencia se estructura el currículo desde las capacidades humanas: capacidades cognitivas, afectivas, físicas y conductuales, estableciendo un equilibrio en la formación de la persona, promoviendo principalmente un conocimiento de las fortalezas internas del niño para desarrollar una búsqueda vocacional, pero sin olvidar la persona que es la que está inmersa en la realidad. Si nos centramos en los conflictos y su forma de abordarlos, a veces olvidamos que el docente, en función de su estilo de gestión del aula, se puede convertir en un factor de riesgo o, por el contrario, en un factor de protección. El equilibrio en el aprendizaje de las capacidades cognitivas y emocionales, tales como: el respeto, la responsabilidad, el autocontrol, la autoestima, la asertividad o la empatía, entre otras, da lugar, por un lado, al buen rendimiento académico y, por otro, a la correcta gestión de los conflictos (López, 2014). Entender el

conflicto como una oportunidad de aprendizaje, de resiliencia –lo que hace un tutor de resiliencia-, es apostar por *educar-entrenar socioemocionalmente a los alumnos* (Vaello, 2011, p. 43), es adoptar una visión proactiva de los conflictos, preparando a los jóvenes para enfrentarse a ellos, para prevenirlos, para superarlos, para crecer. Se trata de una visión proactiva frente a la tradicional visión reactiva, de castigo o sanción. De esta manera, estamos preparando y transfiriendo los aprendizajes escolares a otras situaciones de la vida.

5. La ética del cuidado como mecanismo de convivencia.

La ética del cuidado (Noddings, 2001, 2005) parte del principio rector de la «vulnerabilidad» de la persona y de la necesidad de que la educación favorezca el desarrollo personal, emocional, cognitivo, ..., mediante un cambio de paradigma educativo, en el que el centro sea el cuidado, el pre-ocuparse del otro, atenderlo, prepararlo para el encuentro –y el desencuentro- con los otros. Y es en esa perspectiva relacional, emocional y favorecedora de la convivencia donde se confunde y se complementa con el desarrollo de la capacidad de resiliencia como herramienta para gestionar y afrontar los conflictos. A través de una educación para el cuidado podemos crear *espacios compartidos en los que prima la orientación hacia el bien común, el amor sin egoísmos, el esfuerzo cooperativo y la búsqueda del consenso* (Vázquez, Escámez, & García, 2012, p. 19), rompiendo con la visión individualista, competitiva y descontextualizada de la educación tradicional. Una educación que favorezca los entornos de convivencia, de diálogo, de escucha, de pre-ocupación por los otros, que atienda tanto los aspectos cognitivos como socio-afectivos, olvidados, en muchas ocasiones, por la escuela.

La educación para el cuidado se fundamenta, como se ha dicho, en el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y ajena, frente a posicionamientos educativos que ensalzan una autonomía mal entendida –como autosuficiencia-, favoreciendo la colaboración, la negociación y el aprender a convivir.

Tabla 1

Resumen de propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia en la escuela

Generar una nueva mirada sobre la capacidad de educar en las conductas sociales
La conducta humana para ser formada debe conocerse desde la realidad de los menores y ser vista como un proceso influido por diversos factores
Usar una Pedagogía de la resiliencia
Equilibrio entre la cognición y la emoción.
La ética del cuidado como mecanismo de convivencia.
Generar una nueva mirada sobre la capacidad de educar en las conductas sociales

No tener en cuenta estas sencillas premisas supone que la escuela siga trabajando de espaldas a los conflictos de los menores y, evidentemente, padeciendo como consecuencia un abandono cada vez más temprano de la escuela por parte de muchos

menores y aumentando las tasas de absentismo cada año. El absentismo escolar sólo pone de manifiesto el abandono al que están siendo sometidos los menores por parte de las dos instituciones más importantes en su socialización: la familia y la escuela, especialmente en relación a los temas que importan a los menores.

Es importante comprender un nuevo enfoque de la escuela, donde el objetivo es abordar los temas que importan a los alumnos porque inciden directamente en su realidad. Por ejemplo, el no poder resolver por parte del menor de forma positiva un conflicto, sume a los menores en una actitud derrotista que genera una percepción de falta de eficacia, que habitualmente se traduce en el abandono de todo interés por la vida, la historia y el futuro. Trabajar lejos de las realidades de nuestros alumnos, evita crear arraigos seguros y genera la pérdida del sentido de la vida, que hace que nuestros adolescentes busquen sensaciones constantemente, siendo presas de riesgos psicosociales como las adicciones o la búsqueda de situaciones límite.

Conclusiones

Crear que la escuela es un lugar para desarrollar la capacidad de la resiliencia, supone tomar una decisión concreta por parte de los centros, una decisión que supone replantearse el currículo educativo en cuanto a su contenido y a su sentido. Son muchos los autores (Morín, 2000; Perrenoud, 2012; Robinson, 2015; Gardner, 2015) que proponen que el currículum académico este más enfocado a aquellos aprendizajes que son esenciales para la vida y no simplemente que sean útiles para la propia escuela. En esa misma línea, Fullan (2002, p. 64-65) cuando analiza *Las fuerzas del cambio* detecta uno de los mayores problemas del actual sistema educativo: *El problema más difícil de solucionar es el del aprendizaje –cambios en las prácticas educativas y en la cultura de la enseñanza que apunten hacia relaciones de colaboración entre los alumnos, profesores y otros posibles partícipes. En otras palabras, reestructurar no es reculturizar, una postura que cada vez se oye más en otras propuestas de reformas. Cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, los hábitos, las aptitudes y las creencias.* En ese sentido, buscamos algunos cambios en la concepción axiológica del currículum para adaptarlo al desarrollo de la capacidad de resiliencia como mecanismo para afrontar los conflictos en la escuela. Potenciar el trabajo sobre los conflictos personales y escolares afianza la seguridad personal y la autoestima, permitiendo a los menores conocerse y crecer. Un currículo que busque la resiliencia debe abordar:

- a. El conocimiento de la persona y su realidad. Saber y conocer las aspiraciones del menor, como se siente, si tiene cubiertas todas las necesidades básicas en relación especialmente a su contexto social, la relación con sus padres, iguales, etc.
- b. Abordar las experiencias vitales que para él son más importantes. Conocer sus principales habilidades y capacidades. Y sobre todo la autopercepción que tiene de sí mismo.
- c. Afianzar un profundo sentido de la vida. Para ello se ha de conocer las aspiraciones que tiene, como se percibe a nivel de quién es y lo que se espera de él.
- d. Tratar aspectos como sus cualidades y limitaciones, enfocadas a como sobreponerse a esas limitaciones, nuevas formas de abordar los aspectos sociales y una proyección de sí mismo.

- e. Favorecer la adquisición de la autonomía responsable, que tiene que ver con la capacidad de ser generoso en relación a las decisiones que toma y en la capacidad de ser para otros (formar parte de una sociedad).

Querer generar resiliencia en la escuela supone querer incidir desde el propio centro en todos los aspectos que forman parte de la vida de los menores y, para ello, es importante que la escuela se sienta capaz de generar factores de protección frente a las realidades diversas del menor, que están incluso fuera del contexto escolar. Incluir medidas que tienen que ver con la puesta en marcha de convenios con instituciones comunitarias, que pueden trabajar con los menores y abordar temas que el centro no puede abordar, dado que no es el ámbito de su competencia.

Incluir entre el personal educativo la figura de educadores sociales, para incidir y mediar entre los problemas familiares que permean la escuela y para reeducar a la familia. Así, por ejemplo, ante menores que agreden a otras personas, aplicar sanciones correctoras acordes a la falta cometida. Otro ejemplo, en el caso de menores que cometen agresiones contra alguien del centro, es poder poner en marcha sanciones sociales de cuidado de personas o de acompañamiento para generar resiliencia bajo la intervención de la figura del educador social. Y un largo etcétera de propuestas y soluciones sociopedagógicas que unen a la escuela con la realidad de los menores.

Además, también sería interesante incluir temas antropológicos en el currículo como un aspecto vertebrador del conocimiento y replantear la necesidad de un programa que atienda al conocimiento de la persona.

Finalmente, convendría tomarse en serio el tema de los etiquetajes a los estudiantes y, por tanto, evitar la estigmatización de los menores. La escuela debe ver en las «faltas» de los menores una llamada de atención para detectar la necesidad de ajustar el currículo y atender a esa realidad. Y, para ello, se debe realmente promover el paradigma de un currículo flexible y dinámico, ya que la rigidez del currículum hace que nos perdamos en un mar de conocimientos, olvidando a la persona, que en realidad es el sujeto y el fin de la educación.

Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, M. P. (1997). *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos*. Barcelona: EUB.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, 1-23.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems*, 4(5), 390-405.

- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Neeman, M. (2009). *Developing resilience*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Noddings, N. (2001). Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change*, 2, 35-43.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 9-21.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morales, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ortiz, M. (2016). *Metodología y Técnica hermenéutica*. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: De Bolsillo.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pestalozzi, E. (1933). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Roomarijn, M. C., Zwetsloot, G. I., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 622-637.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, V., Escámez, J., & García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «ser» y el «estar.»* Madrid: Narcea.