

ISSN: 0213-0610, pp. 27-42

LA RESILIENCIA: CONCEPTOS Y MODELOS APLICABLES AL ENTORNO ESCOLAR

Gloria Elena Gil

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2010

RESUMEN

Las definiciones sobre la resiliencia han ido cambiando y con ellas las distintas maneras de introducirla en el entorno escolar. En un primer momento era vista como características de ciertos niños que les hacían superar las adversidades, dando lugar a programas de promoción de estos rasgos en los escolares. Con el siguiente avance conceptual en que la resiliencia era entendida como un proceso se desarrollaron modelos más complejos donde se conjugaban factores internos y externos. La expansión de la investigación trajo también nuevas miradas en las que se incluía el papel clave del profesorado como tutores de resiliencia. En las propuestas más recientes, como la del modelo holístico de resiliencia, es el conjunto de la comunidad educativa la que se implica en el diseño y promoción de programas de resiliencia adaptados a sus singularidades y al contexto.

Palabras clave: resiliencia, programa, escuela, adversidad, holismo.

ABSTRACT

Definitions around the concept of resilience have been changing over the years, and so have the different ways of introducing it into the school environment. Initially it was seen as a set of personality traits that helped some children overcome adversity, so programs for the promotion of these traits in school children were developed. With the next conceptual breakthrough, resilience was understood as a process, and more complex models that combined internal and external factors were created. Further research expansion brought in new perspectives and the key role of teachers as resilience tutors was pointed out. In recent proposals, as found in the holistic model of resilience, it is the educational community as a whole that gets involved in

the design and promotion of specific resilience programs, tailored to both its uniqueness and its context.

Key words: resilience, program, school, adversity, holism.

El concepto de resiliencia no es siempre fácil de comprender. El amplio número de teorías y modelos que se han desarrollado en torno a este término muchas veces contribuye a dar la imagen de un constructo demasiado amplio y complejo como para que pueda servir de base de aplicación en el marco escolar.

Sin embargo, toda esta complejidad no es más que una manifestación de la enorme riqueza que el constructo de la resiliencia puede ofrecer y, por supuesto, de ahí se pueden derivar aplicaciones prácticas que, de hecho, ya se están llevando a cabo con éxito en la escuela.

Si bien es importante conocer estos modelos concretos y los aprendizajes que podemos extraer de ellos, también lo es comprender en profundidad el concepto base, lo que se entiende por resiliencia y la manera en que ha ido variando y adaptándose según el momento histórico, los marcos geográficos y los entornos a los que se aplica. De esta manera es posible desarrollar una mirada profunda sobre la resiliencia que nos permite escoger los elementos y las prácticas que mejor pueden adaptarse al contexto concreto de trabajo porque, tal y como reconoce Emily Werner, es improbable “que se descubra una varita mágica, un único programa coherente de intervención que tenga éxito todas las veces...” (E. Werner, 2005: 3).

Podemos establecer el punto de partida de la búsqueda de conocimiento sobre resiliencia en su definición. Sin embargo, el diccionario de la Real Academia Española no nos puede ayudar en esta ocasión. La palabra resiliencia es un anglicismo que aún no ha sido aceptado por estos especialistas de la lengua. Es por ello que debemos acudir a un diccionario en lengua inglesa para aclarar el significado básico. Así, en el Oxford English Dictionary encontramos una primera definición que es coincidente con el significado de “resilio-resilire”, término latino del que procede: “The (or an) act of rebounding or springing back; rebound, recoil. (El —o un— acto de rebotar o saltar hacia atrás; rebotar, retroceder). Aunque en español la palabra latina “resilio-resilire” no dio lugar a un vocablo específico, sí la podemos encontrar como etimología de “botar” en una antigua edición de la RAE de 1726 en la que es definida de la siguiente manera: “Botar la pelota, u otra cosa arrojada: Es surtir o levantarse en alto habiendo dado en tierra, por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente, que la actividad y fuerza del agente. Lat. Resilire” (p. 660,1). Esta definición nos acerca al uso original de la palabra latina que describe un hecho sorprendente, ya que algo se le-

vanta a pesar de haber caído debido —según la explicación de la época— a un juego de fuerzas en la que el paciente (el suelo), que es considerado como más virtuoso, vence al agente (la pelota), a pesar de su actividad y fuerza. Resulta curioso comprobar cómo detrás de algunas concepciones sobre resiliencia encontramos la misma sorpresa: alguien que se levanta después de haber caído debido a que ciertos factores favorables hicieron posible que la persona venciera la fuerza de la adversidad que la hizo caer. Un claro ejemplo de esto lo podemos ver en el libro de Tim Guenard (2002) “Más fuerte que el odio”, donde el autor relata una infancia atroz de abandono y maltrato que le lleva a la delincuencia, y la manera en que consigue superar su terrible realidad para llegar a ser una persona integrada y un feliz padre de familia, que acoge y ayuda a niños y jóvenes en situaciones similares a las vividas por él.

Otro segundo significado de la palabra “resilience”, que podemos encontrar en el Oxford English Dictionary, es “Elasticity; the power of resuming the original shape or position after compression, bending, etc. (Elasticidad; el poder de volver a la forma o posición original después de ser comprimido, doblado, etc.). Sin duda, lo que hace que una pelota rebote no es ningún tipo de “virtud” o “condición favorable”, sino la elasticidad del material con la que está fabricada, pero esta idea no forma parte del concepto original de “resilio-resilire” ya que la ley de la elasticidad sólo fue formulada por el científico británico Robert Hooke en 1660. Sin embargo, la Física incorporó rápidamente la palabra “resilience” y su traducción al castellano “resiliencia” como una propiedad de los cuerpos y especialmente de los metales que resisten frente al choque o percusión (Diccionario Salvat 1973). Parece claro que el uso de la palabra resiliencia en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales es un préstamo lingüístico proveniente de la Física y de hecho algunas definiciones iniciales, como la de Flach (1988), relacionan la resiliencia con la capacidad de ser flexible y volver a un estado anterior positivo después de una disrupción.

Como se puede observar, no podemos decir que exista una definición de resiliencia universalmente reconocida. Conforme se ha ido avanzando en la investigación sobre resiliencia se han ido formulando diferentes definiciones, pero esquemáticamente podemos distinguir tres maneras básicas de concebir la resiliencia. En primer lugar, tendríamos la de resiliencia como capacidad individual basada en determinadas características personales. Por ejemplo, podríamos citar la definición de Bonnie Bernard: “La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad” (B. Bernard, 1996: 97). En segundo lugar, la idea de que la resiliencia es un proceso que lleva a la persona, los grupos o las comunidades a superar la adversidad. Un claro ejemplo de esta concepción es la

definición de Suniya Luthar, Dante Cicchetti y Bronwyn Becker: “La resiliencia es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (S. Luthar, D. Cicchetti & B. Becker, 2000: 543). Y, por último, la definición de resiliencia como fuerza o energía. Esta visión la podemos encontrar, por ejemplo, en Glen Richardson: “La resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal” (G. Richardson, 2002: 313).

La resiliencia toma fuerza como concepto diferenciado, usado en Psicología y Ciencias Sociales, a partir de la década de los 70 del S.XX. Se suele atribuir el primer uso a Bowlby (1969) en “El vínculo afectivo: apego y pérdida”, pero podemos encontrar antecedentes tan remotos como el de la enfermera Scoville quien ya en 1942 publica un artículo en el que hablaba de “La extraordinaria resiliencia de los niños en tiempos de guerra” (C. Jourdan-Ionescu, 2001: 164).

Lo cierto es que antes de que se extendiera el uso de la palabra resiliencia ya existían otros conceptos que nos resultan cercanos y que conviene saber diferenciar. Así, por ejemplo en Psiquiatría se usaba desde mediados del S.XX el concepto de “Ego-resiliency” (resiliencia del ego) que describía una característica de la personalidad relacionada con la noción de flexibilidad; cercana, por tanto, a la definición de resiliencia que se aplica en la Física. Aunque se observó que las personas con un nivel alto de resiliencia del ego experimentaban afecto positivo, tenían un nivel alto de auto confianza y mejor ajuste psicológico, no es probable que este concepto fuera el que diera lugar al de resiliencia en Psicología, ya que desde un primer momento fue concebida como un constructo mucho más complejo. Además, el intercambio de conocimientos entre estas dos disciplinas era prácticamente inexistente en esa época.

Otro concepto que puede resultar cercano es el de “coping” (enfrentamiento o afrontamiento) que también se introdujo en la década de los 50 para hacer referencia a los mecanismos que regulan la ansiedad ante los retos, la frustración o el estrés. El “coping” contiene dos tipos de estrategias: las estrategias adaptativas, que reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo; y las estrategias inadaptativas, que consiguen reducir el estrés a corto plazo, pero repercuten negativamente en la salud a largo plazo. Nuevamente, aunque el “coping” nos pueda resultar similar a la resiliencia, ésta tiene aplicaciones mucho más amplias que la superación del estrés y si bien las estrategias adaptativas pueden servir para la resiliencia, no podríamos decir lo mismo de las estrategias inadaptativas.

Ya en la década de los 70, al mismo tiempo que se empiezan a desarrollar las primeras investigaciones sobre resiliencia, sale a la luz el concepto de invulnerabilidad, entendida como la característica de los que no se ven afectados ante una adversidad de la que se espera que cause consecuencias (Anthony, 1974). Al igual que la resiliencia, este concepto nació de la observación de que algunos niños parecían desarrollarse con normalidad a pesar de tener unas condiciones socio-

familiares muy desfavorables. Sin embargo, el concepto de invulnerabilidad no se pudo sostener en el tiempo ya que presupone una característica inmutable e innata y una resistencia absoluta ante las situaciones de riesgo.

Por último, dentro de los conceptos que guardan cierta similitud con el de resiliencia podríamos considerar el de “hardiness” (personalidad resistente), propuesto por Kobasa (1979), que hace referencia a una serie de actitudes y acciones (compromiso, control y reto) que ayudan a transformar las situaciones estresantes de potenciales desastres a oportunidades de crecimiento. Al igual que los anteriores, este concepto es más restrictivo que el de resiliencia porque alude a un tipo de personalidad específico. No obstante, presenta similitudes con un buen número de formulaciones teóricas sobre resiliencia en cuanto a la capacidad de producir crecimiento ante la adversidad.

Por tanto, aunque existen conceptos cercanos e incluso coincidentes en determinados aspectos, ninguno de ellos tiene la profundidad y la potencialidad práctica del constructo de la resiliencia. Sin embargo, como ya vimos, la resiliencia puede ser entendida de diversas maneras que se han ido desarrollando según diferentes momentos y áreas geográficas. Estas concepciones pueden englobarse en determinadas “escuelas de resiliencia”. En primer lugar, se desarrolló la escuela anglosajona en la que es posible distinguir dos generaciones de investigación en resiliencia. Fuera del ámbito anglosajón también van surgiendo distintas perspectivas y maneras de concebir la resiliencia. Así podemos apreciar una “escuela europea”, una “escuela latinoamericana” e incluso una “tercera generación de investigación en resiliencia” que ya no estaría definida dentro de ningún contexto geográfico concreto.

En la primera generación de investigación dentro del marco anglosajón se define la resiliencia como una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Las investigaciones se focalizan en la infancia, partiendo de un escenario de riesgos. Por tanto, los elementos que actúan en la resiliencia se denominan factores de riesgo y factores de protección, que son los que resguardan del riesgo. Una de las investigaciones más importantes llevadas a cabo dentro de esta primera generación es la realizada por las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith. En un estudio sobre 698 niños y niñas nacidos en 1955, en condiciones desfavorables, en la isla de Kauai (archipiélago de Hawái) encontraron que había 201 niños y niñas que a la edad de dos años tenían un alto número de indicadores de riesgo biológicos y psicosociales para predecir trastornos del desarrollo y psicopatologías. A pesar de esto, 72 evolucionaron favorablemente sin intervención terapéutica y se hicieron jóvenes adultos competentes y bien integrados. A estos niños y niñas que, a priori, eran vulnerables pero lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, les llamaron “resilientes” (Werner & Smith, 1982).

Las investigaciones de esta primera generación concluyen que la resiliencia está basada en un conjunto de características personales (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), aunque también se empiezan a manifestar la importancia de factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo. Estos resultados han servido como base para el diseño de programas aplicados a la escuela. En ellos se ha buscado, principalmente, el desarrollo de las competencias encontradas en los niños y niñas resilientes en el alumnado.

En la segunda generación de investigación no se hace tanto hincapié en las características específicas, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. Por este motivo la resiliencia es vista como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales. Por tanto, el entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior e incluso se crean modelos ecológicos de resiliencia. Asimismo, se expande el ámbito de aplicación a adolescentes y familias.

Uno de los máximos exponentes de esta generación es Sir Michael Rutter quien muestra su oposición a que determinados niños o personas sean clasificadas como “resilientes” sin tener en cuenta una perspectiva diacrónica, ya que la resiliencia no es estática y puede cambiar con el tiempo. También argumenta que el uso de factores de riesgo y factores de protección como base del análisis de la resiliencia puede resultar arbitrario ya que estos factores no afectan por igual a todas las personas, lo que le lleva a poner de manifiesto la importancia de tener en cuenta la diversidad tanto de los participantes como de los contextos a la hora de diseñar o aplicar programas de resiliencia.

Asimismo, dentro de esta segunda generación de investigación sobre resiliencia destaca el trabajo de Edith Grotberg. Siguiendo la línea argumental de Rutter propone cambiar de denominación a los factores de protección y llamarlos factores de resiliencia. Además de la arbitrariedad que ya fue señalada, los factores de protección corresponden a un modelo médico destinado a la prevención que resulta incoherente con la idea de resiliencia, ya que si los factores de protección realmente protegieran del riesgo no se manifestaría la resiliencia, entendida como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad” (E. Grotberg, 1996:3). Según Grotberg los factores de resiliencia se dividen en fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (I can/yo puedo). Además, amplía el sujeto de la resiliencia a personas, grupos y comunidades tomando conciencia de la importancia de traspasar el marco de estudio tradicional y creando un modelo para la promoción de resiliencia que puede aplicarse a múltiples entornos, incluido el escolar. De hecho, estos factores han sido tomados como referente para el trabajo de la resiliencia en el entorno educativo en varias oca-

siones como en Paphazy (2006). La secuenciación práctica del proceso de resiliencia, descrita en Grotberg (2001), consta de las siguientes líneas generales:

1. Promoción de factores resilientes.
2. Compromiso con el comportamiento resiliente.
 - Identificar la adversidad.
 - Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiada.
3. Valoración de los resultados de resiliencia. Entre los puntos a valorar se encuentran:
 - Aprender de la experiencia.
 - Estimar el impacto sobre otros.
 - Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

En suma, Edith Grotberg defiende la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos; teniendo en cuenta de manera específica las diferencias de edad y de género. Igualmente, sostiene que la evaluación de la resiliencia no debe realizarse en base a la presencia aislada de factores de resiliencia, sino tomando en cuenta la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes”.

En cuanto a aplicaciones concretas del constructo de la resiliencia al entorno escolar, dentro de este marco anglosajón tenemos la desarrollada por Nan Henderson y Mike Milstein tomando como base los estudios de Bonnie Benard y la propia Edith Grotberg, entre otros. Desarrollan un modelo llamado la “Rueda de la Resiliencia” que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia:

1. *Enriquecer los vínculos.* Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. *Fijar límites claros y firmes.* Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
3. *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

4. *Brindar afecto y apoyo.* Proporcionar respaldo y aliento incondicionales así como un ambiente afectivo.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. (N. Henderson y M. Milstein, 2003: 31-32).

Estos seis factores que inicialmente están concebidos para promover la resiliencia entre el alumnado pueden aplicarse también al profesorado y a la escuela en sí misma. De hecho, la puesta en práctica de programas de promoción de resiliencia basados en este modelo implica la participación activa de los docentes a través de su propia formación. No obstante, Werner hace la advertencia de que si bien la Rueda de la Resiliencia “constituye una herramienta heurística útil para el diagnóstico y la intervención” debe tenerse en cuenta que se dan diferencias individuales en las respuestas del alumnado y del profesorado ante distintas estrategias de intervención para fomentar la resiliencia de modo que, a su juicio, este modelo de intervención debe complementarse por resultados concretos mensurables y por estrategias individualizadas para cada contexto (E. Werner, 2003: 16-17).

La siguiente escuela de pensamiento que desarrolla un marco específico de comprensión y trabajo con la resiliencia es la llamada “escuela europea”. Definen resiliencia como un proceso diacrónico que se proyecta hacia el futuro y que surge ante la adversidad en sus diversas manifestaciones. Además, la resiliencia es una fuerza presente en todas las personas que necesita de los demás para nutrirse y manifestarse. Por tanto la resiliencia no pertenece al individuo o al entorno, sino que se sitúa en la interacción entre ambos. La diferencia principal con la escuela anglosajona es que el individuo tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia, que teje en el contexto sociocultural.

Uno de los máximos representantes y divulgadores de la resiliencia dentro de este marco es el neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo Boris Cyrulnik quien es, en sí mismo, un claro ejemplo de resiliencia. Siendo un niño su familia es arrestada y deportada a un campo de concentración donde mueren sus padres y del que logra huir con tan sólo seis años. A pesar de desarrollar su infancia en centros y familias de acogida, gracias al apoyo de adultos significativos, consigue estudiar medicina y especializarse en psiquiatría.

Cyrulnik concibe la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma:
“la noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser

asimilado, puede provocar efectos variables e incluso un rebote” (B. Cyrulnik, 2001: 40)

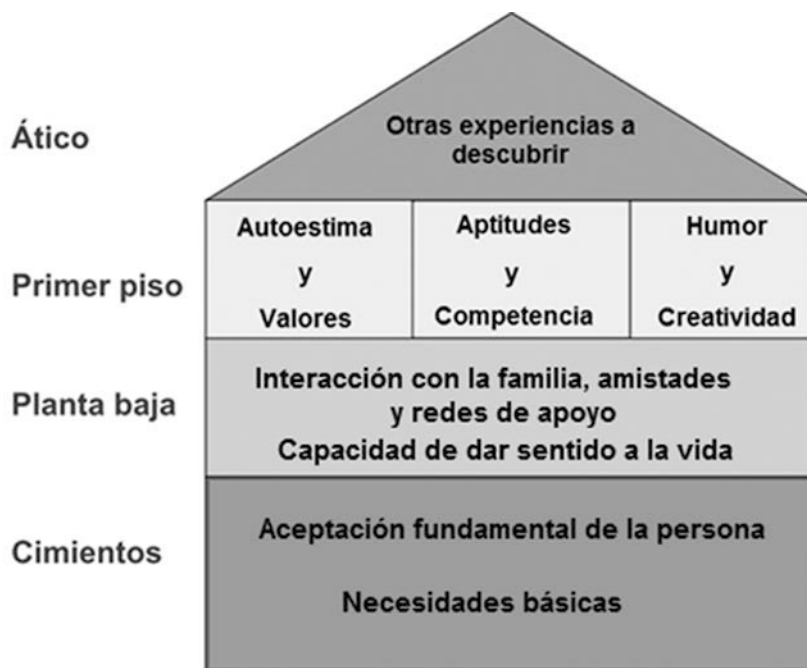
Introduce el concepto de “doble golpe” para hacer referencia al golpe inicial que produce el trauma y el golpe que recibe la persona al sufrir la reacción de rechazo o estigmatización del entorno. Según su visión, la resiliencia se entretiene con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Presenta además una figura, el tutor de resiliencia, que tiene un papel clave para el desarrollo de la resiliencia en la infancia:

A veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: «Es posible salir airoso». (B. Cyrulnik, 2002: 214)

Esta figura tiene amplias aplicaciones en el entorno escolar y ya se están desarrollando investigaciones y programas en torno al tutor de resiliencia, como el estudio de campo llevado a cabo por Mateu Pérez, García Renedo, Gil Beltrán y Caballer Miedes (2010) sobre la importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia, que dio lugar a la puesta en práctica de un programa piloto para formación a docentes en dos centros escolares.

Otro de los máximos exponentes de la resiliencia dentro del marco europeo es el sociólogo belga Stefan Vanistendael que introduce una visión moral de la resiliencia, entendida como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. La resiliencia según Vanistendael tiene dos componentes: resistencia frente a la destrucción, que se traduce en la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión, y capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Vanistendael desarrolla una poderosa metáfora: la casita de resiliencia. Con ella explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad: Cimientos: las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona; planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida; primer piso, que cuenta con tres habitaciones: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y creatividad; desván: otras experiencias a descubrir.

Figura 1. Modelo de la casita de Vanistendael



Este modelo ha sido adaptado con éxito para la promoción de resiliencia en escuelas holandesas donde, a partir de la estructura base de la casita, se ha ido llenando de contenido específico cada habitación mediante un trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado y el personal no docente. Esto ha dado lugar a una casita específica para cada centro, siguiendo las directrices marcadas por el propio Vanistendael quien explica que los modelos deben adaptarse según las circunstancias y particularidades de las personas sobre las que los apliquemos. Esto debe ser así ya que la resiliencia, desde su perspectiva, no es absoluta ni exacta, ni se pueden generalizar las estrategias de construcción de resiliencia.

La siguiente escuela de resiliencia es la latinoamericana en la que se hace hincapié en la resiliencia comunitaria, traspasando el ámbito de lo psicológico a lo social a través del compromiso activo con la justicia y bienestar comunitario. El enfoque que se desarrolla está centrado en la práctica de programas de promoción de resiliencia en los que se promueve especialmente el apoyo grupal y la construcción participativa de la resiliencia. Uno de los impulsores más destacados de esta corriente es el psicoanalista Aldo Melillo quien describe los elementos base de la resiliencia comunitaria como “pilares” o “antipilares” de resiliencia, diferenciándose de la terminología usada anteriormente. Melillo es también un

gran defensor de la aplicación de la resiliencia en el entorno escolar, destacando la importancia del vínculo positivo no sólo por parte del alumnado que tiene que ver en sus maestras y maestros “personas que les quieren y respetan como seres humanos, sin dejar de marcarles los límites necesarios” (A. Melillo, 2001: 129), sino también con los padres y entre los docentes. Los programas de resiliencia centrados en la escuela han tenido una amplia difusión en el entorno latinoamericano; en algunos casos, tomando como base modelos norteamericanos y en otros, como en Oliva y Pagliari (2004), desarrollando proyectos pedagógicos específicos.

Por último, fuera del marco de ámbitos geográficos específicos podemos distinguir una tercera generación de investigación en resiliencia que está surgiendo en estos momentos. Gracias a las posibilidades que ofrece internet para intercambiar conocimientos y experiencias sobre resiliencia están formándose grupos de estudio e investigación transnacionales y multidisciplinares, favoreciendo que la resiliencia se vaya abriendo a visiones más amplias y plurales. Una de las tendencias que se aprecian es la de integrar y armonizar distintos modelos en nuevos modelos operativos, como en Kumpfer (1999). Igualmente, se aprecia una tendencia a superar los moldes estrechos en los que se situaba inicialmente a la resiliencia, centrada en torno a la infancia y adolescencia y en la búsqueda de características específicas de los individuos. Esto ha llevado a la formulación de teorías más complejas como la “metateoría” de Richardson (2002) donde la resiliencia es vista como una fuerza que lleva a la persona a crecer a través de la adversidad y las disrupciones. Además, los ámbitos de estudio y aplicación de la resiliencia se amplían cada día abarcando casi todas las áreas de la experiencia humana y el conocimiento científico.

Es dentro de esta tercera generación donde se crea y desarrolla el modelo holístico de resiliencia que se concreta en la tesis doctoral presentada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: “Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales” (Gil, 2010). Este modelo holístico representa una propuesta innovadora sobre resiliencia en cuanto al marco conceptual, la metodología y la puesta en práctica.

En lo que se refiere a los elementos clave que están presentes en los procesos de resiliencia este planteamiento asume la propuesta de Grotberg sobre la conveniencia de usar la denominación “factores de resiliencia”. Sin embargo, cuestiona el uso de “factores de riesgo” como segundo elemento. Este término pertenece originalmente a un modelo médico mediante el que se pretende prever que circunstancias o situaciones pueden aumentar las probabilidades de contraer una enfermedad. De hecho, fue el Dr. Thomas R. Dawber, experto en cardiología, quien acuñó esta expresión. Por tanto, los factores de riesgo tienen

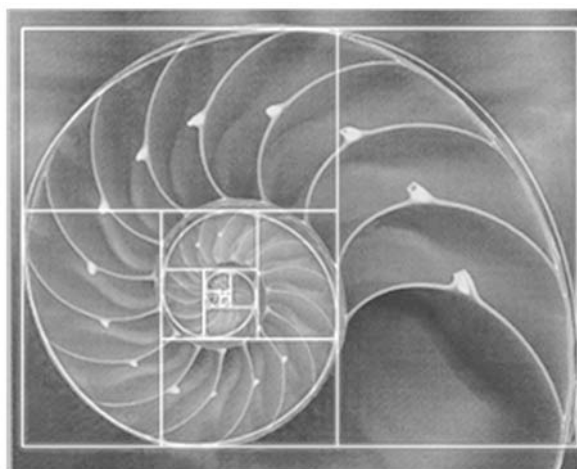
un carácter proyectivo y anticipan dificultades futuras. Esto resulta muy poco coherente con los actuales modelos de resiliencia, centrados en la promoción de resiliencia, no en la prevención de adversidades. Otro inconveniente es que los factores de riesgo pueden resultar arbitrarios porque no toman en cuenta los diferentes contextos y las sensibilidades personales o culturales. Además, según apunta Rutter (1987) existen un tipo de riesgos, los llamados “challenge factors” (factores de desafío), que representan un riesgo manejable por el individuo que puede movilizar estrategias y recursos personales y/o sociales para superarlos.

Ante esto, el modelo holístico de resiliencia presenta un nuevo constructo más versátil y basado en la observación: la no resiliencia, que estaría constituida por todo lo que inhibe, ralentiza o detiene el flujo natural de la resiliencia. La no resiliencia y la resiliencia no son ideas opuestas sino que se dan en simultáneo. Podemos utilizar la metáfora del río para comprender como actúan. Por un lado la resiliencia —que desde el modelo holístico constituye un flujo presente en todos y en todo— puede representarse como el agua y los diversos factores de resiliencia como los diversos riachuelos que alimentan el caudal. La no resiliencia serían las piedras u otros obstáculos que ralentizan o incluso pueden impedir el curso del río.

Por tanto, la no resiliencia constituye un constructo complementario al de resiliencia, y por eso permite la misma versatilidad en sus aplicaciones. De esta manera, podríamos hablar de factores de resiliencia y factores de no resiliencia, actitudes de resiliencia y de no resiliencia, comportamientos de resiliencia y de no resiliencia, estrategias de resiliencia y de no resiliencia y resultados resilientes y resultados no resilientes. Sin embargo, este adjetivo resiliente y no resiliente no debe aplicarse a personas y grupos porque la resiliencia y la no resiliencia no son absolutas. Es más, en la no resiliencia está la semilla de la resiliencia porque al ir superando los distintos factores de no resiliencia se van adquiriendo habilidades y aprendizajes que nos sirven de base para nuevos impulsos resilientes.

Para ilustrar visualmente este progreso en los procesos de resiliencia y además dar cuenta de que la resiliencia está presente en todos y en todo utilizamos la espiral logarítmica. Esta espiral describe un proceso que se va ampliando y que toma como medida para avanzar lo ya recorrido anteriormente. Esto es similar a lo que ocurre en los procesos de resiliencia que tienen más dificultades iniciales, pero que a medida que avanzan se hacen más fluidos. Además esta espiral es un diseño que se da de manera natural en muchos ámbitos, desde animales y plantas hasta galaxias o fenómenos atmosféricos, entre otros, con lo que puede simbolizar esta comprensión holística de la resiliencia.

Figura 2. Espiral logarítmica sobrepuesta al caparazón de un caracol nautilus

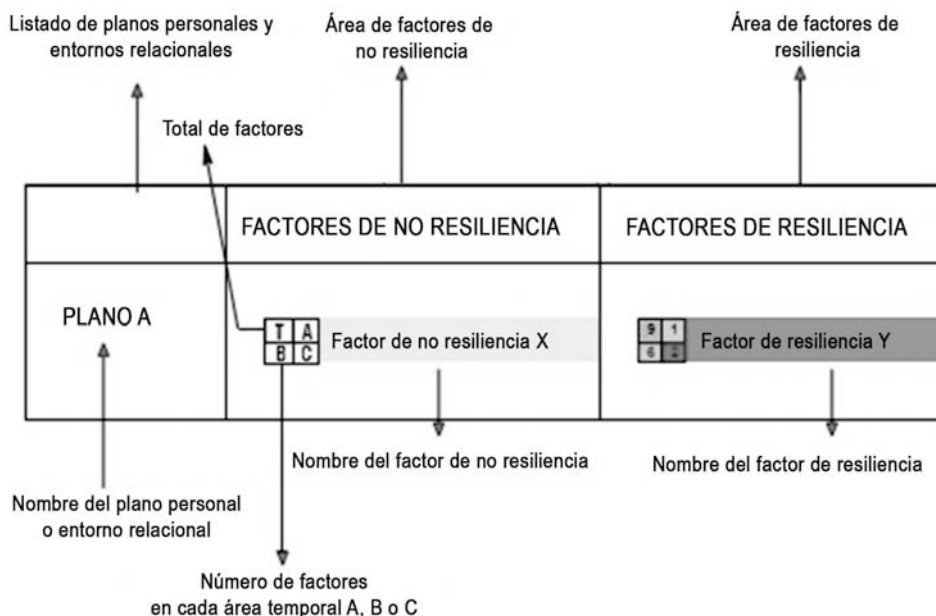


Además a partir de la investigación referida anteriormente se encontraron tres impulsos o energías presentes en los procesos de resiliencia: *la energía de relación, la energía de aprendizaje y la energía creativa*. La energía de relación puede observarse, entre otros aspectos, en las sinergias entre grupos de factores de resiliencia o de no resiliencia y en cómo los distintos procesos individuales se relacionan entre sí, influyendo además en el proceso comunitario. Es decir, la energía de relación nutre y alimenta todos los procesos de resiliencia. La energía de aprendizaje también está presente en todos los procesos, que pueden ser vistos como sistemas que aprenden lo que resulta exitoso en la gestión de la no resiliencia aplicándolo con eficacia ante los nuevos retos. A su vez, la energía creativa se manifiesta en la variedad de caminos resilientes que se pueden tomar en la superación de adversidades. Esta energía creativa está siempre construyendo nuevas formas de superar las barreras y obstáculos, lo que da lugar a mayores fortalezas o mejoras.

En cuanto a las innovaciones metodológicas se desarrolla un instrumento “el mapa de resiliencia” que toma como base el modelo holístico de resiliencia. Esta herramienta informática versátil sirve para la clasificación y análisis de datos obtenidos en los procesos de indagación sobre factores de resiliencia y de no resiliencia presentes en procesos personales o comunitarios, en los que pueden usarse, entre otros, cuestionarios, historias de vida y grupos de discusión. Según los aspectos a los que hagan referencia los factores se distribuyen en distintos planos personales y entornos relacionales. El mapa de resiliencia permite, además, aplicar diversas perspectivas o dimensiones al análisis de los resultados: la di-

mención taxonómica que está constituida por los diferentes niveles de ordenación de los datos encontrados, la dimensión temporal en la que se reflejan los distintos factores que van surgiendo en determinadas fases o momentos de los procesos, la dimensión reticular que permite observar que existen factores que tienen mayor presencia y actúan como nodos en la red que conforman la totalidad de factores detectados y la dimensión holística, que comprende el conjunto de los resultados obtenidos en las dimensiones anteriores y los interpreta no como partes aisladas, sino como un todo, lo que ayuda a desvelar las sinergias y dinámicas que hacen posible los procesos de resiliencia.

Figura 3. Modelo base del mapa de resiliencia



Este modelo puede tener importantes aplicaciones en el entorno escolar porque tiene en cuenta la diversidad de las personas que lo conforman y la complejidad de las interacciones entre los distintos grupos que están presentes en la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente, familias e incluso el entorno socio-cultural en donde se ubica. Llevarlo a cabo implicaría actuaciones en diversos niveles: formación específica sobre resiliencia, tanto al alumnado como al profesorado, así como al conjunto de la comunidad educativa; indagación sobre factores de resiliencia y de no resiliencia presentes en los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, en el propio marco escolar y en el entorno socio-cultural donde está el centro; diseño específico por parte

de la comunidad educativa del modelo de promoción de resiliencia para cada centro; implementación del programa con la participación e implicación de la propia comunidad educativa y, por último, evaluación e incorporación de aprendizajes a la mejora del modelo.

En conclusión, es posible observar que existen varias maneras de interpretar y aplicar la resiliencia en el entorno escolar. Todas ellas forman parte de la riqueza de este constructo de la resiliencia, que implica un cambio de mirada de los déficits, a las fortalezas y potencialidades, subrayando la capacidad de las personas, grupos y comunidades de superar las adversidades. La necesidad de introducir el trabajo con resiliencia dentro del contexto educativo estriba no sólo en la importancia de potenciar los recursos y habilidades personales para superar problemas específicos, sino que, además, la dimensión social de la resiliencia y los valores de compromiso y cohesión de la comunidad educativa que fomenta, pueden formar parte de una formación integral que genere modelos de vida más respetuosos, empáticos y solidarios; y en último término, una sociedad más justa y feliz.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTHONY, E. J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*, Vol. 3, (pp. 3-10). New York: Wiley.
- BENARD, B. (1996). Fostering resiliency in urban schools. In B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*. (pp. 96-119). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- CYRULNIK, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- FLACH, F. F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Fawcett Columbine.
- GIL, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. Acceso online <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/2>
- GROTBERG, E. H. (1996). *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton: IC Press, 1997.
- GROTBERG, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. Oakland, CA: New Harbinger publications.
- GROTBERG, E. H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- GUÉNARD, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona. Gedisa.
- HENDERSON, N. and MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- JOURDAN-IONESCU, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.

- KOBASA, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707-717.
- KUMPFER, K. L. (1999). Factors and processes contributing to Resilience: The resilience framework in M. D. Glantz & J. Johnson. *Resilience and development: positive life adaptations* (pp.179-222). New York: Plenum.
- LUTHAR, S. S., CICCETTI, D. and BECKER, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- MELILLO, A. (2001). Resiliencia y educación. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda (Eds.) *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (123-144) Buenos Aires. Paidós.
- MATEU PÉREZ, R., GARCÍA RENEDO, M., GIL BELTRÁN, J. M. and CABALLER MIEDES, A. (2010). *La importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia*. I Congreso Europeo de resiliencia Acceso <http://resilienciabarcelona.net/wp-content/uploads/2010/10/com.-la-importancia-de-los-docentes.pdf>
- OLIVA, M. C. and PAGLIARI, A. (2004), El aporte de la resiliencia a la educación de jóvenes en dificultades en A. Melillo, E.B. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y subjetividad* (243-258). Buenos Aires: Paidós.
- PAPHÁZY, J. E. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E. Grotberg *La resiliencia en el mundo de hoy* (161-208). Barcelona. Gedisa.
- RICHARDSON, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-21.
- RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- VANISTENDAEL, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza, BICE.
- WERNER, E. E. and SMITH, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- WERNER, E. E. and SMITH, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- WERNER, E. E. (2003). Prólogo en N. Henderson. & M. Milstein, *Resiliencia en la escuela* (pp.15-17). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- WERNER, E. E. (2005). Resilience research: Past, Present and Future in R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in Children, Families, and Communities, Linking Context to Practice and Policy* (pp.3-11). New York: Kluwer Academic/Plenum.