

Resiliencia y escuela¹

Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón Ochoa
Pontificia Universidad Javeriana Cali

Recibido: 25 /02/05 Aceptado: 18/10/05

Resumen

La resiliencia educativa es un campo de investigación y práctica en proceso de desarrollo y expansión en muchos países del mundo. En este artículo se describe el contexto donde aparece este valioso concepto; se propone una definición de trabajo para la resiliencia educativa y se muestran algunos mecanismos protectores que podrían contribuir a fortalecer la capacidad resiliente de las escuelas, sus maestros y sus estudiantes. Se brinda un ejemplo de aplicación que muestra el desarrollo de un programa de construcción de ambientes educativos resilientes, realizado con 13 profesores del colegio Santa Teresa de Jesús, de Fe y Alegría en la ciudad de Cali, Colombia. Esta institución de carácter privado, brinda cobertura educativa a una población infantil, inmersa en condiciones de pobreza y agobiada por traumas de tipo psicosocial y político, como el desplazamiento por conflicto armado. Se sintetizan los resultados de la experiencia y se ofrecen recomendaciones a nivel práctico y de investigación.

Palabras clave: Resiliencia, resiliencia educativa, intervención psicosocial, factores de riesgo, factores de protección, empoderamiento, escuela y cultura, escuelas resilientes.

Abstract

Educational resilience is a growing area of research and practice in different parts of the world. In this document, the context in which this valuable concept emerged is described. A working definition of educational resilience and some protective mechanisms that contribute to build resilient schools, teachers and students are also offered. Finally, an example of a program promoting a resilient educational environment is presented.

¹ Este artículo describe el proyecto de investigación «La resiliencia educativa como una estrategia de construcción de acciones de apoyo a niños y niñas desplazados por el conflicto armado en Colombia», realizado por los investigadores Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón Ochoa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, entre el año 2002 y el 2004.

The experience was developed with 13 teachers from the Santa Teresa de Jesus School, in Cali-Colombia. This is a private institution that serves poor Colombian communities struggling with issues of loss and political violence, including displacement because of internal armed conflict. Main findings of the experience as well as recommendations for future interventions and research are provided.

Key words: Resilience, educational resilience, psychosocial intervention, risk factors, protective factors, empowerment, school and culture, resilient schools.

El estudio de la resiliencia tiene grandes aplicaciones en el campo de la educación (Taylor y Wang, 2000; Wang y Gordon, 1994). Es más, la identificación de las condiciones que promueven la resiliencia y los caminos que llevan a un «aprendizaje exitoso» se ha convertido en un área de investigación y práctica multidisciplinaria contemporánea en muchas regiones del planeta; algunos ejemplos se encuentran en los Estados Unidos (Benard, 1991; 1996; 1999; Grotberg, 1995; Henderson y Milstein, 1996; Wang y Gordon, 1994), en muchos países de Europa (Rutter, 1985; 1987; Vanistandael y Lecomte, 2002), Australia (Department of Education, 2000; 2001; Howard y Johnson, 1998; Oswald, Johnson y Howard, 1999) y también en Latinoamérica (Melillo y Suárez Ojeda, 2001; Mantilla, 2001).

A continuación se describe la emergencia de la resiliencia como concepto útil en el campo de la educación; se parte de un acercamiento a la definición de resiliencia educativa y se muestran algunos mecanismos protectores que pueden fortalecer la capacidad de las escuelas para promover la resiliencia. Luego, se muestra el valioso papel de los maestros en la promoción de la resiliencia en los estudiantes y la diversidad de estrategias de trabajo en el salón de clase. Finalmente, se brinda un ejemplo de construcción de ambientes educativos resilientes.

El contexto

Los investigadores en psicología clínica, psiquiatría y desarrollo infantil han venido estudiando por casi cuatro décadas el fenómeno de

la resiliencia psicosocial en poblaciones diversas, donde se describen múltiples riesgos (Grant y Johnson, 1999). Estos trabajos han demostrado que algunos niños sobreviven a la adversidad sin dejar un daño permanente, y ha revelado que éstos tienden a ser motivados, independientes, recursivos y autodeterminados; también, que poseen buenas habilidades sociales y de solución de problemas (Werner y Smith, 1992). Por otro lado, la investigación en educación en Norteamérica y en otros países del hemisferio norte muestra que algunos estudiantes tienen éxito académico a pesar de la adversidad (Rutter, 1987; Taylor, 1994). Hay estudios (Wang, Haertel y Walberg, 1997) que señalan que cuando se atiende al interjuego familia, colegio y contexto comunitario la resiliencia brinda unas bases conceptuales importantes para el diseño de intervenciones educativas y puede usarse para informar la teoría misma, la práctica y las políticas educativas.

Los investigadores en educación hoy día reconocen que así como hay niños que desafían los pronósticos más sombríos sobre su desarrollo, hay colegios que parecen más efectivos en lograr niveles más altos de éxito en el aprendizaje de sus estudiantes de lo que sería esperable, teniendo en cuenta los múltiples factores de riesgo con los cuales se confrontan (Cruickshank, 1990, citado por Wang et al., 1997). Estos colegios, altamente efectivos, muestran logros elevados a pesar de atender a familias y comunidades empobrecidas, con múltiples adversidades.

La resiliencia puede ser vista como un paradigma novedoso de desarrollo para los alumnos, los maestros y la comunidad educativa en

general, ya que ofrece a las escuelas un marco conceptual coherente basado en la investigación y en las experiencias de campo satisfactorias. Como resaltan Wang y Gordon (1994) en su compilación sobre el campo emergente de la resiliencia educativa, hay variables centradas en los mecanismos protectores que pueden promover la capacidad de las escuelas para suscitar la resiliencia y el éxito en el aprendizaje de poblaciones cada vez más diversas. Entre ellas se señalan: las expectativas y las acciones de los maestros, el rol del currículo y la instrucción, la organización y ambiente de la escuela, los programas preescolares, el apoyo entre pares y la comunidad.

Los dilemas de definición

Aunque aún existe controversia en cuanto a la operacionalización del concepto de resiliencia, especialmente en los trabajos de investigación cuantitativa (Masten, 1999), tanto los investigadores como los profesionales que trabajan en este campo, de una u otra forma, incluyen en el concepto la capacidad humana universal de trascender los efectos nocivos de la adversidad (Grotberg, 2001). En los contextos educativos y en el ámbito escolar propiamente dicho, desde las primeras investigaciones en resiliencia y quizás antes de llamarla de esta manera (Werner y Smith, 1982), se cita como factor protector la existencia de los maestros y los ambientes escolares nutritivos que contribuyen a minimizar otros efectos medioambientales negativos en la vida de los niños y los jóvenes.

La resiliencia educativa tiene que ver con el aumentar la probabilidad de éxito educativo, mas allá de la vulnerabilidad que viene de las experiencias y condiciones medioambientales (Wang, Haertl y Walberg, 1994). Una premisa básica es que este tipo de resiliencia puede ser promovido a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje de los niños; que desarrollen las competencias y talentos que ellos poseen y que los protejan de las adversidades. Rirkín y Hoopman (1991) adaptaron una definición de

resiliencia que podría utilizarse en las escuelas; tiene que ver con «*la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy*» (Henderson y Milstein, 2003, p. 26).

Muchos autores (Benard, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Krovetz, 1999) proponen que hay claves para crear un ambiente escolar positivo que ayude a los estudiantes a desarrollar sus potenciales: relaciones caritativas, expectativas altas y positivas, apoyo con propósito y participación significativa en la comunidad en la que están inmersos. Es a través de la investigación en resiliencia, los estudios de escuelas efectivas (Rutter, Maughman, Mortimore, Ouston y Smith, 1979) y los trabajos sobre el rol de los maestros como adultos significativos (Mills, 1997) donde se evidencia la profunda necesidad de trabajar en cooperación familia, escuela y comunidad para el fortalecimiento de la resiliencia en niños y adolescentes (Benard, 1996).

La resiliencia entonces es un atributo que se desarrolla en el tiempo y que puede ser promovido y aprendido por todos. Las escuelas, como contexto cultural privilegiado para el aprendizaje de vida, por un lado, pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo para el desarrollo de problemas psicológicos, académicos y sociales en los estudiantes, y por otro lado, para construir resiliencia en los mismos, promoviendo condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, las expectativas elevadas sobre el desempeño y las posibilidades en la vida y donde se otorguen verdaderas oportunidades de participación; los niños en sus actividades diarias van aprendiendo a hacerse cargo de sí mismos, a vivir en un ambiente donde la cooperación tenga sentido para el éxito del grupo y donde se los reconozca por su capacidad de gestión, liderazgo y perseverancia. La resiliencia en la escuela, va más allá del logro académico y busca crear las bases para una vida feliz desde las etapas tempranas.

Fortalecimiento de la resiliencia en las escuelas

Los estudios de Bonnie Benard sobre el involucramiento de las escuelas en el proceso de promoción de la resiliencia son amplios (Benard, 1991; 1996; Benard y Marshall, 1997; Benard y Constantine, 2000). Ella afirma que las escuelas pueden jugar un papel crítico en este campo, y basa esto en los hallazgos que otras investigadoras (Werner y Smith, 1982; 1992; 2001) hicieron acerca de que fuera de la familia el adulto que más influencia positiva puede tener sobre un niño es un profesor favorito. Éste se consideró como un modelo positivo a seguir y alguien a quien se le puede aproximar en tiempos de crisis. En la misma línea, la reconocida investigadora Ann Masten resalta el papel de la escuela y la comunidad en el desarrollo de niños robustos, a través de ver a los profesores como mentores, lo que en sí mismo es un recurso protector (Masten, 1999; 2001).

Muchas veces el proveer ambientes caritativos en las escuelas puede ayudar mucho a amortizar los efectos negativos de muchas circunstancias estresantes y adversas en otros ambientes vitales de los niños. Benard clama que si los educadores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos pueden ayudar a los niños para que encuentren la de ellos. Los educadores necesitan aceptar que todo el mundo puede sobreponerse a la adversidad si es apoyado a través del uso de tres factores protectores: las relaciones caritativas y de apoyo, las expectativas elevadas y positivas y las oportunidades de participación significativa.

El desafiar a los estudiantes a través del establecimiento de expectativas elevadas y realistas, ayudarlos a ver sus propias fortalezas y encontrar formas de sobreponerse a las caídas sin destruirse son áreas en las que pueden influenciar todos los profesores (Benard y Marshall, 1997). Benard también insiste en que el proveer un ambiente amable y cuidadoso, en el que los estudiantes disfruten de la oportunidad de expresar sus sentimientos y opiniones, contribuye a la solución de problemas en contextos

grupales y a desarrollar sentido de pertenencia siendo parte de las actividades totales del colegio. 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. El sector de la educación puede promover el desarrollo de factores protectores internos a través de brindar oportunidades, por ejemplo, solución de problemas, construcción de habilidades de comunicación y participación en tareas con propósito (Oswald et al., 1999).

Los estudios muestran que hay factores o fuerzas personales en la mayoría de los seres que salen adelante: competencia social, sentido de autonomía, sentido de propósito y creencia en un futuro mejor. Muchos investigadores se han afincado en estos atributos, creando una serie de programas de habilidades sociales y habilidades para la vida que tienden a «enseñar» directamente «habilidades de resiliencia». Sin embargo, la investigación también nos muestra que estas habilidades y competencias son el resultado y no la causa de la resiliencia. Estas son capacidades de crecimiento que han permitido sobrevivir a los humanos a través de la historia. Más aún, son las mismas fortalezas personales las que han permitido cada uno de nuestros viajes por la vida (Benard, 2002).

En acuerdo con los planteamientos de Benard y Marshall (1997), la nueva visión de resiliencia emana de la creencia fundamental que todas las personas tienen la capacidad de transformación exitosa y de cambio, no importa cuáles sean sus circunstancias de vida. El proceso de resiliencia es el proceso de desarrollo humano saludable, del cumplimiento con la satisfacción de necesidades humanas básicas de cuidado, conexión, respeto, desafío y estructura, donde realmente exista un compromiso significativo, sentido de pertenencia y poder. Sabemos que un ambiente nutritivo que satisfaga estas necesidades básicas nos permite directamente acceder a nuestra resiliencia innata. Accediendo a ésta, nos podemos convertir en «escudos protectores» para los jóvenes, a través de proveer rela-

ciones caritativas, altas expectativas e invitaciones de participación que se volverán luego en un sentido propio de motivación y bienestar.

De acuerdo con estas autoras, toda resiliencia de los estudiantes o familias, colegios y comunidades requiere un cambio en la forma como hacemos planes de trabajo; significa cambiar el foco centrado en los individuos fijos a la creación de sistemas evolutivos y saludables. Es importante conocer las ideas, creencias y valores de las personas que se comprometen con este trabajo. El campo de la planeación esencial examina varios asuntos, incluyendo las creencias de los individuos y los grupos; las formas de ganar poder personal, autogestión y capacitación; las estrategias para lograr los objetivos y la clarificación de los resultados individuales y sociales que se ambicionan lograr. Esta forma de planeación invita a centrarse en las ideas de quienes trabajan, mas allá de los problemas que se quieren solucionar.

Cuando un grupo de trabajo está pensando en la realización de un proceso de construcción de resiliencia, Benard y Marshall (1997) sugieren varios pasos en el proceso de planeación. Primero, invertir tiempo pensando en cuáles son las creencias de sus miembros sobre la resiliencia y así llegar a consensos. Luego, capacitarse en el tema de resiliencia conociendo los hallazgos de la investigación y la mejor práctica que documenta el cómo podemos entender la resiliencia y las formas de fortalecerla en individuos y grupos humanos. Se sabe que el aprendizaje exitoso se estimula a través de las siguientes condiciones: relaciones caritativas que brindan amor y apoyo consistente, compasión y confianza; expectativas altas que muestran respeto, proveen guía y construyen sobre las fortalezas de cada persona; y oportunidades de participación y contribución que dan responsabilidad significativa, poder real para la toma de decisiones, sentido de propiedad y pertenencia; en últimas, sentido de conexión y significado (Benard, 1996). Estas condiciones van mas allá de la clase social, la etnia, los límites geográficos e históricos (Werner y Smith, 1992), porque se diri-

gen a nuestra humanidad compartida y nuestras necesidades humanas básicas (Maslow, 1954). Posteriormente y en las sesiones de trabajo propiamente dichas, se les invita a los participantes a que reflexionen y muestren cómo promocionan, aun sin saberlo, la resiliencia en el salón de clase. Aquí se les brinda información y capacitación en el campo de la resiliencia y se les acompaña para que creativamente y de acuerdo a sus formaciones y contextos de trabajo puedan desarrollar actividades que permitan promocionar la resiliencia.

Finalmente, se anticipan resultados individuales que se traduzcan en desarrollo positivo para los niños y adultos. Ya sabemos que algunos rasgos individuales, consistentemente encontrados en los estudios de resiliencia, son: competencia social (incluye cuidado, empatía, comunicación y humor), identidad (autonomía), solución de problemas y planeación y creencia en un futuro brillante. Con frecuencia estos rasgos se usan erróneamente como nombres de estrategias de prevención o de desarrollo de jóvenes. Estos rasgos son el resultado y no la causa de la resiliencia, así que pueden usarse mejor como marcadores o indicadores en las evaluaciones. Son signos de que estamos sacando lo mejor de la gente. Se vislumbran los posibles efectos sociales de los programas, por ejemplo, reducción en los problemas de comportamiento, como abuso de sustancias, delincuencia y violencia. Y mucho más importante, el desarrollo de ciudadanos más compasivos (Werner y Smith, 1992).

Usando el modelo de Benard, Henderson y Milstein (2003) nos muestran cómo la gente caritativa en los ambientes educativos puede promover la resiliencia en ellos mismos, en el salón de clase y entre los mismos estudiantes. Presentan un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia. Los tres primeros pasos consisten en mitigar el riesgo e incluyen el enriquecer vínculos sociales, el fijar límites claros y firmes y el enseñar habilidades para la vida. Los tres últimos pasos contribuyen a construir resiliencia a través de tres grandes condiciones: brindar afecto y apoyo, establecer y trans-

mitir expectativas elevadas y proveer oportunidades de participación significativa. Además, se emplean para trabajar con los maestros, los estudiantes y las instituciones en general.

Estos pasos se han organizado gráficamente en la llamada «rueda de la resiliencia», que se ha convertido en una herramienta heurística útil para el diagnóstico y las experiencias de trabajo en numerosas escuelas norteamericanas. Sin embargo, como sus autores lo afirman, esta herramienta debe ser complementada por los resultados concretos medibles que demuestren un cambio positivo y duradero en los niños y los maestros que se involucran en dichas experiencias. A continuación se describen en forma breve los seis pasos mencionados anteriormente:

1. Enriquecimiento de vínculos: tiene que ver con la promoción de relaciones entre las personas; depende de los diferentes «climas escolares» y de la cultura que se desarrolla en cada institución. Se piensa que propiciar un clima positivo, donde haya respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar, puede ser útil para la construcción de resiliencia. Por ejemplo, con los niños este enriquecimiento se fomenta a través del involucramiento de la familia en la actividad escolar; al realizar actividades con y para ellos antes, durante y después del tiempo reglamentario en el colegio, al desarrollar estrategias de aprendizaje que incorporen las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje entre otros.
2. Establecimiento de límites claros y firmes: se refiere a la existencia de pautas de comportamiento claras en la escuela que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de ser parte de algo superior a uno, en lugar de un ambiente donde reine el caos, la incertidumbre y la tensión. Con los niños, por ejemplo, es importante comunicarles qué se espera de ellos, transmitiendo expectativas claras y consensuadas respecto de su comportamiento social y académico. Son ellos mismos quienes pueden hacer parte de la determinación de normas de conducta y de procedimientos para hacerlas cumplir.
3. Enseñanza de habilidades para la vida: incluye el pensamiento crítico y la resolución de problemas, también el fomento de conductas cooperativas, el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas. Las escuelas no sólo ofrecen modelos de roles positivos, sino que recompensan las iniciativas y las aspiraciones de crecimiento de sus miembros.
4. Brindar apoyo y afecto: la escuela puede convertirse en un lugar donde se geste una sensación de pertenencia en lugar de un sentimiento de alienación. El apoyo y el afecto puede promoverse en los miembros de la comunidad escolar de muchas formas. Entre algunas están el fomentar la cooperación y la solidaridad, organizar celebraciones y ritos de pasaje y el alentar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario. Con los niños se consigue a través de acciones tan simples e importantes como tener en cuenta a todos, respetando su individualidad, llamarlos por sus nombres, estimular a los más reticentes, crear programas de incentivos, etc.
5. Establecer y comunicar expectativas elevadas: las escuelas están en capacidad de contribuir a que sus estudiantes y maestros sepan que son capaces y que es importante que les vaya bien y den lo máximo de sí mismos. Para ello, por ejemplo, se los puede alentar a participar en la construcción de planes de crecimiento, construir canales para ofrecer retroalimentación oportuna positiva y correctiva, crear asociaciones de mutuo apoyo entre pares y la comunidad.
6. Brindar oportunidades de participación significativa: tiene que ver con la posibilidad de otorgar poder a los diferentes miembros de una institución. Implica un cambio de actitud de la pasividad a la actividad y la asunción de responsabilidades; puede involucrar a los estudiantes en actividades que

fomenten el sentido de ser valioso y colaborador, y que inviten a tomar conciencia del efecto del propio esfuerzo o el mancomunado para la dinámica de la institución.

El modelo de Henderson y Milstein (1996) es flexible e involucra la participación activa de los maestros en la construcción de resiliencia, a través de su propia formación en el campo, del beneficiarse de vínculos que se gestan entre colegas, de creer en sus conocimientos para trabajar y de utilizar los recursos que tienen a su haber en el salón de clase. Además de esto, invita a plantearse preguntas fundamentales en este tipo de intervenciones que tiene que ver con saber si se ha logrado construir resiliencia, si se deben emplear mediciones específicas dependiendo de los contextos de trabajo, a quiénes aplicarlas y cuándo.

El profesor y el fortalecimiento de resiliencia en los estudiantes

La importancia del apoyo externo de un adulto ha sido documentada extensamente en la literatura de la resiliencia infantil. Wang et al. (1994) afirman que los maestros pueden tener un rol muy importante en reducir el estrés, dando el apoyo positivo que tanto necesitan los niños en condiciones adversas. Muchos estudios muestran que con frecuencia los niños resilientes hacen de la escuela su hogar, fuera de su casa (Werner y Smith, 1992). A modo de ejemplo, un profesor favorito puede llegar a ser modelo de identificación para estos niños.

Se ha descrito también que las experiencias positivas en el salón de clase pueden mitigar los efectos del estrés considerable en el hogar; adicionalmente las actividades extracurriculares o clubes sociales pueden constituirse en una fuente informal que apunta a desarrollar conductas resilientes. Como lo ratifica Noddings (1988), una relación afectuosa con un maestro alienta al joven a triunfar en la vida, en un momento histórico en el cual las estructuras de solidaridad se ven deterioradas, es en la escuela donde los maestros y estudiantes conviven, conversan y se di-

vierten juntos, donde los alumnos trabajarán más y harán más cosas para aquellos maestros que ellos más quieren y en los que confían más. El profesor, en las palabras de Benard (1996) deja de ser un instructor de habilidades académicas y se convierte en modelo de identificación personal.

La contribución de los maestros ha sido documentada en las palabras de los niños de Kauai, quienes fueron parte del estudio longitudinal de Werner y Smith (1989) sobre los efectos del estrés prenatal y perinatal. Este es un estudio pionero en el campo de la resiliencia, y a Werner (1989), psicóloga norteamericana de la universidad de California, se le considera la madre de la resiliencia. De los 142 niños identificados como de alto riesgo, 79 fueron distintos. Estos niños eran descritos por sus maestros como tranquilos y de temperamento parejo. Estos maestros premiaban en sus estudiantes las habilidades para resolver problemas y la competencia en la lectura. El colegio se volvió una casa lejos de la casa y fue un refugio de vida fuera de una vida de hogar caótica. Los maestros preferidos se convirtieron en modelos para aquellos niños que confiaron en ellos, en cuyas familias tenían amenaza de disolución.

Uno de los grandes riesgos que contribuyen a las dificultades en el aprendizaje tiene que ver con que los estudiantes traen distintos bagajes étnicos y culturales y hay una gran desconexión entre la experiencia en la escuela y los ambientes de los hogares de donde provienen. Uno de los factores facilitadores para aminorar este problema es la sensibilidad de los maestros a la diversidad de los estudiantes y sus capacidades para proveer experiencias de aprendizaje que sean sensibles a las necesidades de cada estudiante. En este artículo se hace énfasis en tener en cuenta el contexto de donde vienen los niños e incorporarlo en todas las prácticas que faciliten aprendizajes nuevos.

Los maestros y las escuelas tienen el poder de transformar vidas, como lo corroboran muchas investigaciones y experiencias educativas. Estos maestros pueden implementar experiencias novedosas en los aspectos mencionados an-

teriormente: en cuanto a las relaciones caritativas se cita el apoyo amoroso, en términos de la presencia afectiva (Higgins, 1994), el respeto como iguales en valor e importancia (Meier, 1995), la compasión, vista como la postura de amor sin juicio que mira al estudiante más allá de su comportamiento negativo y ve el dolor y el sufrimiento. En cuanto al establecimiento de expectativas altas, los maestros no sólo contribuyen a estructurar y guiar el comportamiento de los alumnos, sino que los desafían más allá de lo que ellos creen que pueden hacer. Existe entonces una creencia en la resiliencia innata de los estudiantes y de sus capacidades autocorrectivas.

Los maestros ven en los niños posibilidad y promesa. No usan el comportamiento pasado o los riesgos actuales para predecir los resultados futuros. Werner (1989) recuerda en sus estudios las palabras de los adultos, quienes recuerdan a los maestros que contribuyeron con estos atributos a hacer la diferencia en sus vidas. También incluye a los maestros que ante la adversidad que viven sus estudiantes no renuncien a desafiarlos con mensajes positivos (Howard, 1990); que puedan brindar guía sin coerción y libertad con estructura. Es decir, que crear un espacio seguro para el aprendizaje y el desarrollo saludable implica crear estructuras, rituales y reglas, como también seguimiento de los adultos. Sin embargo, la estructura debe permitir libertad para crecer, espacio para tomar riesgos y cometer errores. Esta estrategia parece ser crítica en programas de aventura, muy conocidos en Australia, donde los jóvenes jugando y explorando la naturaleza aprenden a vivir diferente en comunidad y hacer el mejor uso de sus recursos personales.

Maestros con altas expectativas sobre sus niños resaltan sus fortalezas, incentivan su motivación intrínseca, su momento positivo y los ponen en un marco mental favorable para aprender y trabajar sobre cualquier preocupación. Adicionalmente, asisten a los niños que han sido rotulados u oprimidos por sus familias, escuelas, comunidades o Estados, al transformar sus narrativas de vida personal, centrada en el daño al ser sobreviviente resiliente (Wolin y Wolin,

1993). Aún más, ayudan a los niños y jóvenes a conectarse con su resiliencia innata a través de hacerles ver su poder personal para pensar sobre los asuntos y para construir significados positivos alternativos en sus vidas. Una forma de lograrlo es evitando entender la adversidad como algo personal, y otra, no considerar la adversidad como algo permanente ni ver los retrocesos como permanentes (Seligman, 1995; 2003). En últimas, estos maestros usan las fortalezas de sus estudiantes, sus intereses, sus metas y sueños como punto de comienzo para su aprendizaje.

Es, a través de tener la oportunidad de ser escuchados y tenidos en cuenta en un ambiente psicológicamente sano y estructurado, cómo los niños y jóvenes pueden desarrollar actitudes características que los lleven a un aprendizaje exitoso: competencia social, solución de problemas, sentido de identidad personal y de futuro. Muchos estudios (Stann, 1990) evidencian que el darles a los estudiantes la posibilidad de trabajar en pequeños grupos en forma cooperativa es fundamental para promover todos los resultados positivos de resiliencia. Igualmente, las oportunidades de participación se ven reflejadas en estimular desde tempranas edades la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico. Los maestros pueden darle a sus alumnos voz a sus realidades de vida a través de discutir sus experiencias, sus creencias, sus sentimientos y hacer que se cuestionen sobre ellas.

Adicionalmente, el asignar responsabilidades es un factor protector poderoso en serias investigaciones de resiliencia (Rutter et al., 1979; Werner y Smith, 1992). El invitar a los estudiantes a crear reglas para el salón de clase y participar en el tejido de la vida del mismo no sólo sirve para aprender y desarrollar habilidades en solución de conflictos, comunicación, toma de decisiones, sino que aprenden una lección valiosísima, y es lo que significa vivir en comunidad como un «ciudadano comprometido».

Entre otros aspectos, en los cuales los maestros construyen oportunidades de participación significativa, está la expresión creativa donde los niños pueden expresar la propia historia, conectarse con sus sentimientos. Aquí el uso del arte,

de la escritura creativa, la pintura, el dibujo, el drama, la danza y la música no sólo contribuyen a sanar heridas sino a prevenir resultados negativos. Complementariamente, el servicio social puesto en oportunidades de ayudar a otros se convierte en una forma de construir resiliencia.

Dado lo anterior, resulta fundamental hacerse la pregunta por la resiliencia de los maestros y por las posibilidades de construirla en ellos. No sería realista pensar en promover la resiliencia en los estudiantes, si los mismos maestros no han reconocido su importancia. Si se hace uso del modelo de Henderson y Milstein (2003), es importante reflexionar con ellos sobre la posibilidad de enriquecer sus vínculos con colegas, a través de mecanismos institucionales que permitan la interacción. Que puedan tener claridad de las reglas sobre las cuales se manejan y participen en su construcción; además acceder a oportunidades de educación continua para enfrentar sus desafíos como docentes; y que reciban retroalimentación positiva y reconocimiento por la labor que realizan, lo cual los incentiva a proponerse metas elevadas de trabajo que van más allá del cumplimiento de la norma.

La resiliencia en el salón de clase

Brickart y Wolin (1997), desde la perspectiva de un educador y una psicóloga y partiendo de los conocimientos obtenidos en el proyecto resiliencia de Washington, enfatizan sobre los siete temas pilares de la resiliencia a saber: introspección, relaciones, iniciativa, creatividad, humor y moralidad. Dichos pilares fueron desarrollados inicialmente a partir de la investigación cualitativa realizada por Wolin y Wolin (1993), en la cual se entrevistaron personas que sobrevivieron experiencias de abuso en la infancia y salieron triunfantes en sus vidas adultas. Todos estos pilares representan comportamientos que los niños pueden aprender y practicar en el colegio y pueden ayudar a lograr el éxito más allá del salón de clase.

Estos autores nos recalcan que fortalecer la resiliencia en el salón de clase no requiere que los profesores adicionen un elemento más a sus

funciones cotidianas. De hecho, nos cuentan que a partir de entrevistas realizadas con profesores, encontraron que las experiencias que fortalecieron la resiliencia en las escuelas no se dieron en sitios llamados «la esquina de la resiliencia» o «el tiempo de la resiliencia» o como el resultado de «actividades de resiliencia». El fortalecimiento de la resiliencia se dio cuando los profesores brindaron a sus niños amplias oportunidades para desarrollar y practicar comportamientos asociados con la resiliencia en su instrucción diaria. Se citan varias estrategias usadas por profesores para fortalecer la resiliencia en sus estudiantes, por ejemplo:

- Se involucra a los niños en la evaluación de su propio trabajo y en establecer metas para ellos mismos. Por ejemplo, ofrecer una retroalimentación clara en vez de calificaciones. Esto puede ayudar a fortalecer la introspección, entendida como el hábito de hacerse preguntas difíciles.
- Los niños participan en el desarrollo de sus propios estándares para su trabajo. De hecho, el éxito requiere la interdependencia, la habilidad para distanciarse de los sentimientos difíciles. Cuando los niños tienen modelos de trabajo excelente y se les da el chance de participar y establecer sus estándares, ellos saben cómo van a ser valorados sus esfuerzos y están mucho más dispuestos a tolerar la frustración.
- Se les proporciona a los niños muchas oportunidades para trabajar en colaboración. En los salones de clase donde se promueve el aprendizaje colaborativo, los niños practican el hacer y mantener relaciones satisfactorias con otros.
- Los niños participan en reuniones para solucionar los problemas del salón de clase. Aquí se les ayuda a fortalecer su iniciativa.
- Los niños tienen oportunidades para tomar decisiones. Es importante que ellos puedan tener alternativas, así se les favorece también la creatividad.
- Los niños se sienten conectados en un salón de clase, estructurado como una comu-

nidad, y fortalecen el sentido del humor y la autocrítica.

- Se invita a los niños a jugar un papel activo en el establecimiento de reglas para la vida del salón de clase. La construcción de reglas es una forma en la cual los niños practican la moralidad.

Henderson y Milstein (2003), citados especialmente en este artículo, nos invitan a emplear estrategias de enseñanza que involucren los seis factores diagramados en la rueda de la resiliencia, mencionada anteriormente, como forma de construir resiliencia. Cada uno de estos factores es inherente a los métodos de aprendizaje cooperativo que integran metas académicas y habilidades sociales a cada actividad didáctica. Quienes construyen resiliencia, recalcan estos autores, logran entender a los estudiantes como valiosos recursos en lugar de usuarios de recursos; los reconocen como participantes activos en el aprendizaje en lugar de receptores pasivos de conocimientos extranjeros, con posibilidades de transformar las posibles visiones victimizadas sobre sí mismos por visiones de superación y de liderazgo. Un proceso de construcción de resiliencia escolar, se dirige tanto al rendimiento académico, como a la conciencia cívica de los niños, y tiene en cuenta sus habilidades sociales, sus valores, sus sueños y los legados culturales e históricos propios de su región y comunidad.

Un ejemplo de resiliencia aplicada: los profesores que piensan en sí mismos

El contexto

El programa piloto de construcción de ambientes educativos resilientes que se describe a continuación fue realizado por los autores con 13 profesores y profesoras de primaria del colegio Santa Teresa de Jesús-Fe y Alegría, en la ciudad de Cali, Colombia, como parte de una segunda fase de la investigación llamada «la resiliencia educativa como una estrategia de construcción de acciones de apoyo a niños y niñas

desplazados por el conflicto armado interno en Colombia».

El colegio Santa Teresa de Jesús es una institución privada, cuyos principios se apoyan en la pedagogía y filosofía teresiana; los de FE Y Alegría (Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social); la escuela católica y la realidad sociocultural, económica y política a nivel nacional y regional. Su labor se dirige a un sector empobrecido y excluido de la ciudad, para potenciar el desarrollo personal y la participación social en una comunidad donde existe un evidente impacto de la violencia, siendo el desplazamiento por conflicto armado una de sus manifestaciones. Los profesores que participaron en la experiencia (12 mujeres y un hombre), tenían en su mayoría por lo menos cinco años de experiencia docente y estaban en la segunda década de sus vidas. Muchos de ellos habían vivido por más de un año en la comunidad donde se ubica el colegio o en sus cercanías.

La investigación completa de resiliencia se realizó entre el año 2002 y el 2004 en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Los hallazgos teóricos y prácticos del trabajo, cuya descripción profunda va más allá de los objetivos de este artículo, pueden consultarse en el libro, la cartilla y la página web, realizada por los autores de la investigación (Acevedo y Mondragón, 2004a; 2004b).

De la pregunta a la acción con propósito

A partir de una indagación teórica minuciosa se confirmó que el conjunto de conceptos y estrategias que se han utilizado en el campo de la resiliencia, pero en especial de la resiliencia educativa, señalan la importancia del rol de los maestros, el clima de la educación en la clase, el currículo y las conexiones e integraciones con las comunidades que permiten realizar un trabajo integrado para favorecer a los niños y niñas en edad escolar y en situación de desplazamiento.

Así pues, la pregunta que orientó nuestro trabajo práctico se centró en averiguar cuáles

podrían ser las prácticas, desde la resiliencia educativa, que permitieran en las escuelas colombianas la construcción de factores de protección a escolares afectados por el fenómeno del desplazamiento. Pretendimos generar una indagación autorreflexiva que permitiera, a partir de la comprensión de las prácticas profesionales docentes, reconocer, construir, cualificar y aplicar acciones y estrategias resilientes que realizan profesores de educación básica primaria en ambientes escolares.

El camino

El programa de construcción de ambientes educativos resilientes, se realizó durante tres meses (Marzo-Mayo de 2004), con una periodicidad semanal de tres (3) horas, en las instalaciones de la Universidad Javeriana de Cali. Entre sus propósitos fundamentales estaban: 1. Realizar una capacitación a un grupo de maestros y maestras en el campo de la resiliencia educativa. 2. Desarrollar una perspectiva particular para el trabajo de intervención desde la resiliencia educativa con escolares afectados por el conflicto armado. 3. Diseñar, adaptar, construir y reconstruir un conjunto de materiales elaborados desde los marcos generales de la resiliencia educativa para ser aplicados en las escuelas y colegios de la experiencia. 4. Recuperar experiencias formativas de construcción de acciones resilientes desde la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

Se partió de la convicción de que un acercamiento a la aplicación del complejo concepto de resiliencia ciertamente no consiste en diseñar un programa o una actividad en un colegio, aislado de un entendimiento más amplio de las necesidades particulares de los niños y de la comunidad en la cual se trabaje; es, simplemente, un marco de referencia a través del cual escuelas y comunidades adoptan actitudes y estrategias que promueven las infinitas capacidades humanas para sobrepasar las situaciones adversas de la vida, resignificarlas y salir fortalecido por ellas.

Otro presupuesto para nuestro programa fue considerar que los niños son recursos para nuestras comunidades, no son riesgos o problemas potenciales. Nuestra labor estaba dirigida a contribuir con los colegios a utilizar al máximo sus talentos, las habilidades de sus estudiantes y las de sus maestros; esto no sólo permitiría el desarrollo de los niños, sino de comunidades resilientes.

En líneas generales, el programa se llevó a cabo así: 1. Preparación general de la experiencia en la escuela /colegio. 2. Diseño de materiales de apoyo al trabajo de formación con los profesores y profesoras. 3. Contactos con el personal directivo del colegio Santa Teresa de Jesús para ambientar la experiencia desde lo administrativo-académico. 4. Constitución del grupo: ambientación de la experiencia con los(as) profesores(as) (sensibilización). 5. Diagnóstico de la situación del colegio. 6. Capacitación en el modelo metodológico del trabajo en la escuela. 7. Formación teórica – metodológica con los y las docentes. 8. Trabajo de aula (y en la escuela y la comunidad). 9. Recopilación de experiencias de seguimiento utilizando la estrategia del «Diario del Profesor». 10. Sistematización: escritura, lectura y comunicación de experiencias. 11. Profundización en la formación teórica – metodológica. 12. Evaluación y reflexión. 13. Presentación pública de los resultados de la capacitación.

Nos reunimos con las directivas del colegio, donde mostramos una propuesta inicial de trabajo, la cual fue aceptada y sujeta a múltiples transformaciones a partir de las necesidades del colegio y de las valiosas experiencias recopiladas y analizadas por los profesores. Considerando el papel fundamental de los profesores en la vida de los niños, queríamos que ellos mismos identificaran lo que ya venían haciendo para construir resiliencia. Los invitamos a embarcarse en un viaje de crecimiento y exploración para brindarles un marco de trabajo práctico; por eso escogimos iniciar con un proceso de conexión emocional con sus propias experiencias y capacidades de resiliencia.

El enfoque epistemológico de este programa buscó producir un cambio en las ideas de los profesores, dada nuestra convicción de que la resiliencia es un proceso que emana de adentro hacia fuera y que puede dar lugar a cambios en familias, salones de clase y comunidades más amplias. Esto significó partir de nuestras experiencias, creencias y valores frente a la vida de los niños, su educación, sus potencialidades y formas de tener una vida feliz. Implicó además, el pensar en colaboración, teniendo en cuenta la visión de otros (colegas, colaboradores) para construir estrategias que respondieran claramente a las intenciones de un grupo entusiasmado con estas ideas.

La propuesta de esta experiencia estuvo basada parcialmente en las experiencias profesionales de los autores y en los hallazgos de muchos investigadores mencionados en otras secciones del artículo, entre ellos Benard (1991, 1997), Milstein y Henderson (2003) y Vanistendael y Lecompte (2002).

El campo de la planeación del programa con profesores tuvo en cuenta diversas reflexiones sobre las creencias individuales y sistémicas, las condiciones que permitirían una capacitación en resiliencia, las estrategias operacionales de trabajo con profesores y los resultados que podríamos esperar a nivel de los participantes y en la institución donde se trabaja. A diferencia de muchos marcos de planeación, basados en una evaluación de los problemas, asumimos que la esencia de la construcción de ambientes educativos resilientes descansaría sobre las creencias de los participantes. Así exploramos cuáles eran sus creencias sobre la resiliencia, una vez se familiarizaron con el concepto, y de allí obtuvimos algunas ideas en consenso sobre el tema. Se volvió sobre las historias personales y profesionales que pudieran conectar lo que ellos sabían con lo que hacían o pretenderían hacer. Igualmente, fue relevante reflexionar sobre su propia visión de los niños como promesas en lugar de problemas en potencia.

La capacitación con los profesores examinó, paulatinamente y en forma de ejercicios, ta-

lleres, juegos, lecturas, conferencias, etc., los resultados de la investigación realizada por nosotros y las prácticas que informan acerca de cómo podemos comprender la resiliencia personal, así como la capacidad para la transformación saludable de los individuos, familias, colegios o sistemas comunitarios.

Para el desarrollo de estrategias conducentes a la construcción de ambientes educativos resilientes se realizaron 11 sesiones de trabajo presencial, donde los profesores fueron descubriendo el concepto de resiliencia; empezaron a comprender los fundamentos de la resiliencia humana y se familiarizaron con las aplicaciones de la resiliencia educativa. Valiéndose de la herramienta de la rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003), los profesores no sólo reconocieron factores que podrían mitigar el riesgo de los niños, sino de los factores que podrían servir de protección y de construcción de resiliencia.

Para este programa diseñamos, elaboramos y adaptamos un conjunto de materiales didácticos (una página web, un libro, un material tridimensional llamado la casita de la resiliencia, lecturas de apoyo y una cartilla con ejercicios). Estos fueron usados durante la capacitación y los mismos profesores invitados a evaluarlos y hacerles aportes. Buscamos que la experiencia estuviera inmersa, desde el dominio de la cultura escolar inscrita en el currículo protodisciplinar que los profesores dominan. Con ello queríamos reafirmar dos asuntos: no trataríamos de convertir a los profesores en psicoterapeutas ni pretenderíamos que abandonaran su propuesta curricular de formación cultural para dedicarse a realizar actividades remediales o compensatorias. Se pretendía que a partir del desarrollo de las actividades escolares los profesores, dada la formación que recibirían sobre el campo de la resiliencia, reconocieran y construyeran prácticas y actividades resilientes en el marco de la propuesta de formación cultural de los niños y niñas que asistían al colegio.

Los hallazgos

Los profesores, usando los insumos conceptuales y metodológicos de la capacitación, empezaron a construir sus propios materiales de trabajo y estrategias de construcción de resiliencia culturalmente relevantes a las necesidades de sus estudiantes en sus aulas de clase. Estas reflexiones, estrategias y productos elaborados fueron compartidos al finalizar el programa con otros colegas del colegio, quienes no asistieron.

Los aprendizajes de los profesores fueron asimilados con creatividad y tuvieron un impacto emocional importante. Expresaron reiterativamente que aunque no conocían el marco teórico de la resiliencia con anterioridad, reconocían que mucho de lo que aprendían lo venían haciendo y podrían expandirlo en formas más deliberadas. También manifestaron su satisfacción con la capacitación y la evidente transformación de su pensamiento del riesgo a resiliencia, de la desolación a la esperanza, de la incertidumbre a la posibilidad realista.

Por otra parte, empezaron a planear estrategias concretas de trabajo en resiliencia, las cuales implementarían en el año lectivo siguiente con sus estudiantes. No se trabajó directamente con los niños, ya que el programa de capacitación estaba dirigido a los profesores. Sabemos, sin embargo, que los resultados de las actividades que los profesores proponen en su colegio para el año entrante apuntan al desarrollo de la competencia social, sentido de identidad y autonomía y solución de problemas. Como se dijo antes, esta experiencia comenzó con nuestro propio entendimiento de la resiliencia, y fue sistemáticamente planeado para implementar estrategias educativas y de prevención basadas en las fortalezas de los profesores y los estudiantes.

Conclusiones

La promoción de la resiliencia en contextos escolares colombianos, privilegiando el papel de los maestros y la riqueza de conocimiento vital que se adquiere en las interacciones dentro del salón de clase, especialmente donde hay niños

que se han visto afectados directa o indirectamente por pérdidas, traumas y violencia, contribuye en gran medida a la transformación gradual de narrativas de guerra en narrativas de paz para todos; resulta urgente escuchar las voces tanto de los niños como de los maestros en todas las regiones del país, ya que ellos se convierten en unos verdaderos científicos sociales y hacedores de su propio futuro; es, a través de sus narraciones, acciones y reflexiones, donde se construyen mapas conceptuales para un trabajo escolar que sea culturalmente sensible y aplicable a la diversidad de nuestra población infantil.

Referencias

- Acevedo, V. E. y Mondragón, H. (2004a). *Cartilla de resiliencia*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali. Documento sin publicar.
- Acevedo, V. E. y Mondragón, H. (2004b). *Construyendo fortalezas tempranas*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali. Documento sin publicar.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in Kids: protective factors in the family, school, and community*. Portland: Northest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1996). *El fomento de la elasticidad en los niños*. Recuperado el 20 octubre, 2005, de www.ericdigest.org/1997-1/fomento.html.
- Benard, B. (1999). Applications of resilience. En Grantz, M. y Johnson, J. (Eds.) *Resilience and development: positive life adaptations* (pp.73-90). New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Benard, B. (2002). *From risk to resiliency: what schools can do*. Portland, O. R.: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benard, B. y Constantine, N. (2000). *Supporting positive youth development in our schools: A research-based guide to approaches that work*. Portland: American Association of School Administrators and WestEd.

- Benard, B. y Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/practice*, 5, 9-15.
- Brickart y Wolin, S. (1997). Principal Magazine. Recuperado el 15 febrero, 2005, de www.projectresilience.com/article17.htm
- Department of Education (2000). *Developing resiliency in young people K-12 teachers' guide*. Portland, O. R : Government of Western Australia.
- Department of Education, 2001. *Pathways to health and well-being in schools: A focus paper*. Portland, O. R :Government of Western Australia.
- Grantz y Johnson (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Grotberg, E. (1995). *The international resilience project: Promoting resilience in children*. ERIC ED 383424
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y N. Suárez Ojeda (Eds.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, C. A.: Corwin Press.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Higgins, G. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howard, S. y Johnson, B. (1998). *Tracking student resilience*. Paper presented at the AARE conference, Adelaide. Recuperado el 20 octubre, 2004 de www.aare.edu.au/98pap/joh98076.htm
- Krovetz, M. (1999). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, C. A.: Corwin Press.
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Recuperado el 30 septiembre, 2004, de <http://www.paho.org>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Masten, A. (1999). Resilience comes of age. Reflections on the past and next generation of research. En M. Grantz y J. Jonson (Eds.). *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.281-286). New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mills, R. (1991). A new understanding of self: The role of affect, state of mind, self-understanding and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Education*, 60 (Suppl. 1), 67-81.
- Mills, R. (1997). Tapping innate resilience in today's classrooms. *Research/practice*, 5, 1.
- Noddings, N. (1988). Schools face crisis in caring. *Education Week*, 32, 7.
- Oswald, M., Johnson, B., y Howard, S. (1999). *Quantifying and prioritizing resilience promoting factors: Teachers views*. Paper given at Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide. Recuperado 17 noviembre, 2004 de www.aare.edu.au/99pap/osw99728.htm.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 22, 349-368.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., y Smith, G.A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin

- Seligman, M. (2003). *La autentica Felicidad*. Barcelona: Editorial Vergara.
- Taylor, R. (1994). En M. C. Wang y E. W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-america: Challenges and prospects* (pp.45-72). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Taylor, R. y Wang, M. (Eds). (2000). *Resilience across Contexts: Family, work, culture and community*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Vanistandael, S., y Lecompte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wang, M. y Gordon, E. (1994). *Educational resilience in inner-America: Challenges and prospects*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., y Walberg, H.J. (1997). *Fostering educational resilience in Inner-City Schools*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., y Waldberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. En M. C. Wang y E. W. Gordon (Eds.). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects* (pp.45-72). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., Heartl, G. y Walberg, H. (1997). *Fostering educational resilience in inner-city schools*. LSS Publication Series No 4. Tomado del CEIC (National Center on Education in the Inner Cities. Temple University Center For Research in Human Development and Education). Recuperado el 20 de noviembre, 2004, de www.temple.edu/LSS/L97_4.htm.
- Werner, E y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New Jersey: McGraw Hill.
- Werner, E. (1989). *High-Risk Children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*. New York: American Journal of Orthopsychiatry.
- Werner, E. y Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister y Cox.
- Werner, E. y Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, Resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E., y Johnson, J. (1999). ¿Can we apply resilience?. En M. Grantz y J. Johnson (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.

