

RESILIENCIA COMUNITARIA: LA ESCUELA COMO RETO PARA SUPERAR LA POBREZA.

Alumna: LAURA GARCÍA NÚÑEZ

Tutora: ÁNGELA TORBAY

“Trabajo de Fin de Grado de Psicología. Universidad de La Laguna, curso académico 2015-2016”

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar cómo la situación de pobreza afecta a las comunidades y especialmente a los niños, siendo los miembros más vulnerables y además, representan el futuro de dichas comunidades. El presente análisis promueve la escuela como herramienta para el cambio, pues representa una fortaleza para superar la adversidad desde la perspectiva de la resiliencia. Para ello, presentamos las repercusiones que genera la pobreza en los niños para posteriormente, ofrecer la escuela como reto para superar esta situación de desigualdad. Tras este análisis y propuesta, destacamos la idea de Aldo Melillo (2001) de que se puede trabajar la resiliencia sin la utilización de este concepto. Además, hemos concluido que la escuela no es únicamente un recurso comunitario, sino también un lugar para promocionar la resiliencia personal y relacional. Convirtiéndose así, en una fortaleza resiliente enriquecedora, potente y enormemente útil.

PALABRAS CLAVE: resiliencia, escuela, pobreza, comunidad, educación, adversidad.

ABSTRACT

This work expects to analyze how poverty affect the communities and especially, in children, who are the most vulnerable members and who represent the future. This analysis promotes the school as tool for change, due to school represent a strength to overtake the adversity, from Resilience perspective. Because of this, we commentate who poverty result in children, and afterwards, we suggest the school as challenge to overcome this unequal situation. Before this analysis and proposal, we mention Aldo Melillo (2001), who says that we can work resilience without name the word resilience. Futhermore, we conclude that school is not only a community resource, otherwise a place to promote the personal and relational resilience too. Concluding that school is a powerful, entiching and useful resilience strengh.

KEYS WORDS: resilience, school, poverty, community, education, adversity.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cada vez más conectado y relacionado pero las desigualdades y desequilibrios que existen entre unos países y otros, respecto a la calidad de vida y al cumplimiento de los derechos humanos, son excesivos. Esto es un problema que nos afecta a todos y que en los últimos años se ha conseguido construir un importante consenso internacional sobre cómo tratar estas injusticias en el mundo.

La Declaración del Milenio fue el primer consenso creado en la Cumbre del Milenio en el año 2000, donde se sintetizó los diferentes compromisos adoptados en las sucesivas Cumbre Mundiales de las Naciones Unidas (NNUU), en 8 objetivos básicos (Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, 2000).

En el año 2016, se llevó a cabo el segundo consenso en la Cumbre para el Desarrollo Sostenible en base a los resultados obtenidos en el consenso anterior, donde se propusieron nuevos objetivos como el fin de la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, o hacer frente al cambio climático. Estos fueron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ODS, 2015).

Como se ha mencionado, uno de los grandes problemas es la pobreza en la que se ven sumergidos estos países, siendo el primero de los objetivos esenciales de este consenso (ODS, 2015).

Estos objetivos están dirigidos a toda la comunidad internacional del Norte y del Sur, incluyendo tanto a los países con grandes recursos como a los países en vías de desarrollo.

En este trabajo nos centraremos desde el enfoque resiliente, en el papel que tienen estos países subdesarrollados para hacer frente a la pobreza ellos mismos, a través de la promoción del potencial humano.

Concretamente, el presente trabajo trata de buscar como la resiliencia comunitaria, a través de la escuela, puede superar la pobreza en los países subdesarrollados.

La importancia de este trabajo recae en que las personas que viven en estas comunidades son capaces de crear soluciones, a través de la promoción de sus habilidades y destrezas, que permitan sobreponerse a la adversidad, concretamente la pobreza.

2. ¿CÓMO AFECTA LA POBREZA A LA COMUNIDADES?

En este primer punto analizaremos la adversidad que supone vivir en la pobreza. Resulta interesante contextualizarla y ver cómo afecta a las comunidades, sus implicaciones y especialmente el impacto que genera en los niños.

La pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional que se ha definido de múltiples formas. Por ello, en el 2010 se estableció el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) el cual identifica múltiples carencias en el ámbito de la salud, la educación y el nivel de vida.

Más de 2000 millones de personas se encuentran en situación de pobreza multidimensional, es decir, el 15% de la población mundial. (Programa de las Naciones Unidas [PNUD], 2014).

En el caso de Latinoamérica, más de 56 millones de personas salieron de la pobreza extrema entre los años 2000 y 2012. Aun así, hay riesgo de recaer en caso de crisis o adversidad (Betim, 2014).

Según De Dios (2013), la pobreza afecta física, mental y psicológicamente, además de reducir la capacidad de respuesta ante las adversidades. Este autor, declara que suelen emerger diferentes tipos de pobreza:

- Pobreza cultural: relacionada con la poca capacidad de ver la realidad de forma crítica y la falta de educación, aspecto que cobra importancia en nuestro trabajo y expondremos en futuros apartados.
- Pobreza moral: impunidad y corrupción de la administración conlleva a la pérdida de confianza en las autoridades políticas.
- Pobreza política: impide la participación libre de los ciudadanos en los asuntos públicos.

2.1. ¿CÓMO AFECTA LA POBREZA A LOS NIÑOS?

Esta situación nos lleva a reflexionar el efecto que genera en las generaciones futuras, es decir, en los niños.

Según el PNUD (2014) los colectivos más vulnerables dentro de una comunidad serán los niños, los jóvenes y los ancianos, por lo que serán los que más sufran las consecuencias de la pobreza.

Según Milgran y Pati (1993), ante una situación de precariedad, los más pequeños presentan con mayor frecuencia enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental (González, Valdés, Pasaflores y González, 2009). Estos autores afirman que el contexto donde se desenvuelve un niño es importante para su homeostasis emocional, y al sufrir situaciones traumáticas, ya sea en la comunidad, en la familia o en la escuela, se ve afectado en el plano físico, mental y social.

Como vemos, tres de las cuatro dificultades expuestas: el estrés familiar, el apoyo social insuficiente y la depresión parental, recaen en el nicho familiar, pues la familia es un elemento fundamental para el desarrollo sano de los niños. Pero, en situaciones donde la pobreza llama a la puerta, muchos niños ni siquiera cuentan con este apoyo, porque no está físicamente o porque los padres no se encuentran en la situación adecuada para cubrir las necesidades emocionales y afectivas. Esto se puede deber a que los padres se vean obligados a tener más de un trabajo o hacer horas extras para conseguir ingresos, dándose en mayor medida en las mujeres (Kotliarenco y Aceitón, 2006). Blackburn (1991) señala que

“para muchas familia que viven en la pobreza, los sentimientos de culpa y la preocupación son vivencias cotidianas. Las dificultad para satisfacer las necesidades básicas gatilla a los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor o administrador” (Blackburn, 1991 en Kotliarenco 1997, p.19).

Por tanto, las conductas de los padres condicionan enormemente la calidad de vida de sus hijos.

Kotliarenco y Aceitón (2006) declaran que la pobreza y la vida estresada conllevan un deterioro en las sensibilidades parentales durante la infancia y la niñez. Estas autoras, estudiaron la relación entre el apego que surge entre los más pequeños y los adultos viviendo en la pobreza, dado que esta situación de adversidad genera dolor y estrés en los adultos de la familia, pero también en los más pequeños (Kotliarenco y Aceitón, 2006).

Las autoras citadas afirman que ante esta situación, la presencia de hormonas del estrés aumenta en los niños, afectando al sistema límbico (hipocampo y amígdala), considerándose un factor dañino. Pero resaltamos que cuando se desarrolla un apego seguro entre el niño y un miembro de la familia, se muestra un menor aumento de la hormona del estrés ante situaciones extrañas o de temor.

Por otro lado, esta autoras declaran que se puede generar un andamiaje insuficiente para las capacidades reguladores que están en desarrollo durante los primeros años. Esto provoca inseguridad en la autoimagen y en las expectativas que el mundo social ofrece, llegando a crear problemas de conducta y de atención (Egeland et al., en Kotliarenco y Aceitón, 2006).

Además, Fonagy, Steele, M., Steele, H., Higgit, y Target (1994) observaron que los padres que han vivido una historia de privación, negligencia y/o abuso, tienen una mayor disposición de tener problemas durante las distintas etapas de la vida familiar. Si estos padres han vivido en estas circunstancias, hace que aumenten las posibilidades de tener más problemas de conciliar su vida familiar de adultos. (Fogany et al. 1994 en Kotliarenco 1997).

Otro aspecto a mencionar, es que los niños nacen en un mundo material y físico determinante en sus vidas. Los niños que vivirán en hogares adecuados, en una ciudad donde los servicios funcionen correctamente, no tendrán las mismas repercusiones que aquellos que vivan en contextos adversos como, en medio de un asentamiento o en una choza de adobe. Los factores físicos y espaciales pueden afectar a la salud, a las relaciones sociales, a las oportunidades y a la identidad (Evans, 2006).

La realidad muestra que muchas familias pobres se ven obligadas a vivir en lugares de alta densidad poblacional, lejos de centros urbanos y de mayor contaminación ambiental, sin lugares adecuados para depositar la basura y la escasez de áreas verdes (Kotliarenco y Aceitón, 2006), aumentando así, la situación de riesgo.

Además, estos ambientes urbanos suelen ser inseguros para los niños, y cuando esto ocurre muchos padres reaccionan manteniéndolos dentro del hogar, impidiéndoles salir a jugar y explorar, a encontrar compañeros de juegos y frecuentando muy poco las instituciones para la atención de la infancia temprana (Perdomo, 2011). El análisis de este autor promueve la idea de que estos niños tendrán una educación más limitada.

Según los autores González, N., Valdéz, Pasaflores y González, S.(2009), y concluyendo este apartado, se plantea que a pesar de la gran influencia de estos ambientes, el hecho de nacer en la pobreza no determina las condiciones en las que vivirá ese niño en el futuro. No podemos olvidar que uno de los fundamentos de la resiliencia es la capacidad que tienen las personas de superarse, independientemente de las circunstancias y experiencias que han vivido.

Los autores citados anteriormente realizaron una investigación en México con 100 niños que vivían en un ambiente rural, con el fin de ver si los niños pobres son resilientes. Se les pasó el Cuestionario de Resiliencia (González, Arratia, Valdez y Salazar, 2006) que consta de 32 ítems en formato Likert, con un Alpha de 0.9192.

Los resultados obtenidos fueron favorables, mostrando que los niños tienen un alto nivel de resiliencia. Poseen factores de protección internos (atributos personales y su interacción), externos (ambiente familiar, social y cultural) y de empatía. Además mostraron que los niños, frente a las niñas, pueden reconocer lo bueno y lo malo de la vida, a la vez que mostraron fe en que las cosas fueran a mejorar.

Otro de los ejemplos más reconocidos es el caso de la isla de Kauai, llevado a cabo por Werner (1989, en Kotliarenco, 1997). Esta autora observó durante 32

años a casi 700 niños que habían vivido en extrema pobreza. Todos se habían criado en situaciones precarias, pero muchos lograron un desarrollo sano y positivo.

Unos de los descubrimientos más importantes de este estudio, fue la observación de que todos los niños que habían salido a delante, tenían por lo menos una persona (familiar o no) que los aceptó de una forma incondicional, independientemente de su temperamento, su físico o su inteligencia.

Hemos analizado en este punto como la pobreza afecta de forma significativa a los niños, pero a pesar de haber crecido en estos contextos pueden salir fortalecidos desde el enfoque resiliente. A continuación, abordaremos otro de los constructos destacados de este trabajo: la resiliencia.

3. LA RESILIENCIA, ALTERNATIVA ANTE LA POBREZA.

Una vez expuestas las implicaciones que conlleva vivir en la pobreza, comenzaremos a darle un enfoque positivo a nuestro trabajo propio de la resiliencia, siendo una alternativa potente para el cambio.

María Angélica Kotliarenco, psicóloga centrada en el ámbito de la resiliencia y la pobreza explica que “para quienes trabajan tanto en el plano de la teoría como de la práctica en el ámbito de la pobreza, el concepto de resiliencia abre un abanico de posibilidades, en tanto se enfatizan las fortalezas o aspectos positivos de los seres humanos” (Kotliarenco, 1997, p.3)

La resiliencia es un concepto actualmente en auge y por el que se está empezando a apostar. Tal es la importancia que está cobrando que el Informe sobre Desarrollo Humano de 2014, elaborado por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), lleva por título: “Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia”. Este informe propone que los ciudadanos deben estar preparados para un futuro menos vulnerable y para ello es necesario reforzar la resiliencia intrínseca de las comunidades y los países (PNUD, 2014).

Han sido muchos los profesionales centrados en el estudio de la Resiliencia, pudiendo existir numerosas definiciones del término. En este trabajo nos

basaremos en la definición propuesta por la autora Kotliarenco (1997), la cual dice que es la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994, citado en Kotliarenco, 1997).

Otros autores añaden a este concepto que la Resiliencia es una capacidad humana universal que forma parte del proceso evolutivo y que debe ser promovida desde la niñez (Grotberg, 1995, en Kotliarenco, 1997).

3.1. DESDE LAS RESILIENCIA COMUNITARIA

La resiliencia se aborda desde el enfoque personal (Wolin & Wolin, 1993), relacional (Walsh, 1998) y comunitario (Melillo & Suárez, 2001). Nosotros abordaremos nuestro trabajo desde el enfoque comunitario, pues consideramos a la escuela un recurso que envuelve a toda la comunidad.

No obstante, antes de profundizar en la perspectiva comunitaria, explicaremos de forma resumida las otras miradas para poder tener una visión más global y compleja sobre el amplio campo que representa la resiliencia.

Desde el enfoque personal, la resiliencia supone aquellas capacidades y habilidades individuales que tienen las personas para superar la adversidad. Wolin y Wolin (1993) proponen algunas como la independencia, la introspección (insight), la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el humor, la creatividad y la moralidad.

Si nos referimos al enfoque relacional, Froma Walsh (1998), autora estadounidense centrada en la resiliencia familiar, sostiene que se compone de “un conjunto de creencias y narrativas compartidas, que fomenten sentimientos de coherencia, colaboración, eficacia y confianza, son esenciales para la superación y el dominio de los problemas”. Dado que nos centramos en los niños, la familia cobra gran importancia convirtiéndose en el factor relacional más importante.

En este punto, nos adentraremos en el enfoque comunitario, el cual explica que una situación de pobreza como es la adversidad, se puede superar en conjunto con la comunidad.

Suárez Ojeda, que junto con Aldo Melillo representan este enfoque, define la resiliencia comunitaria como “la condición colectiva para sobreponerse a desastres y situaciones masivas y construir sobre ellas” (Suárez, Jara, Márquez, 2007, pp.81-108)

Este enfoque surge en los países latinoamericanos puesto que, este continente se ha visto sometido, tanto por sus condiciones naturales como sociales, a sufrir catástrofes de todo tipo: inundaciones, hambrunas, terremotos, guerrillas, desigualdad, corrupción y por supuesto, la pobreza extrema (Melillo & Suárez, 2001).

Estos autores afirman que estas circunstancias afectan a toda la comunidad, lo que supone que se desarrolle un enfoque comunitario, más que centrado en lo personal o lo relacional.

Debemos aclarar que se entiende por comunidad al grupo humano que comparte relaciones, cultura, valores y tradiciones, y que por índole se ve afectado por un desastre o catástrofe al mismo tiempo y de manera semejante. Se incluyen tanto los recursos tangibles e intangibles que permiten a las personas protegerse, sobreponerse y adaptarse de manera exitosa (Uriarte, 2013).

Además, De Dios (2013) sostiene que desde este enfoque, la superación es mejor si se trabaja como comunidad que de forma individual o relacional, porque la capacidad de afrontamiento, recuperación y transformación es mayor.

Además debemos mencionar que estos autores se centran en definir la resiliencia comunitaria dentro de un contexto marcado por problemas sociales, a diferencia de otros autores centrados en problemas de otra índole como son las catástrofes naturales. Este autor (Suárez, 2001) también propone unos pilares centrales y unos anti-pilares que comentaremos a continuación.

3.1.1. PILARES COMUNITARIOS

Los pilares que propone Suárez (2001, pp.67-83) son los siguientes:

- Autoestima colectiva: actitud y sentimiento de orgullo por el lugar en el que vivimos. Permite ser conscientes de las bellezas de la comunidad, del conjunto de valores, disfrutar del clima y de las actividades culturales. Las personas que tienen una alta autoestima colectiva sienten que pertenecen a ese lugar y les produce satisfacción, un ejemplo es el uso del gentilicio.
- Identidad Cultural: proceso interactivo que se logra a lo largo del desarrollo y que se compone de los comportamientos, valores, creencias, idioma, costumbres, ritos, música... que son únicos y distintivos de una comunidad. Este autor explica que la identidad cultural provoca un sentido de mismidad y permanencia, lo que les permite afrontar las influencias de culturas extranjeras. Las comunidades que han exaltado y admirado sus tradiciones han mostrado una mayor capacidad de afrontamiento ante la adversidad.
- Humor Social: el humor como factor de protección no sólo se ha propuesto en el enfoque de la resiliencia comunitaria, sino también como factor de la resiliencia personal. Se entiende por humor social a la capacidad que tiene un grupo de encontrar lo cómico en la propia tragedia. Rodríguez (1997) sostiene que el humor promueve los lazos sociales y la identificación grupal.
- Honestidad estatal: este factor habla de la existencia de una conciencia grupal que va en contra de la deshonestidad y cree en la justa y honesta actividad pública, tanto de los funcionarios como de los gobernantes. La relación de este factor con la capacidad de sobreponerse a la adversidad, erradica en que las personas sólo serán solidarias si confían en quienes administran los recursos existentes.

3.1.2. ANTIPILARES COMUNITARIOS

Por otro lado, este autor (Suárez, 2001, pp.67-83) también proponen unos anti-pilares, que reducen la posibilidad de que surja una actitud resiliente en una comunidad. Son los siguientes:

- Malinchismo: surge al sentir admiración por comunidades extranjeras, especialmente de Europa y Estados Unidos, haciendo que las comunidades obtengan los recursos tanto culturales como ambientales y que renuncien a su grupo de pertenencia. Como podemos ver, este anti-pilar está en contraposición de la identidad cultural y la autoestima colectiva.
- Fatalismo: es aquella actitud pasiva de creer que no se puede hacer nada ante lo que está ocurriendo. Algunas religiones promueven esta actitud, aunque en la mayoría de los casos la religiosidad se entiende como un factor de protección.
- Autoritarismo: entendido como un modelo de gobernanza, ha llevado a largos periodos de dictadura que anulan la capacidad de liderazgo alternativo o espontáneo que son necesarios ante estas situaciones de adversidad.
- Corrupción: considerado el factor más relevante a la hora de inhibir la resiliencia, pues las personas no serán solidarias si no confían en quién o cómo se dirigen sus recursos comunitarios. Este problema no solo afecta a la resiliencia sino también al desarrollo del país, en el sentido de que todos los recursos están administrados de forma fraudulenta, impidiendo que los pueblos se beneficien de su propio desarrollo y crecimiento.

En conclusión, la responsabilidad de que una comunidad sea resiliente recae en todos los miembros de una comunidad.

Los gobiernos e instituciones públicas deberán proporcionar condiciones adecuadas y necesarias para la promoción de las comunidades. Las políticas deberán ser coherentes con la economía, la cultura, la educación y los propios ciudadanos para alcanzar un desarrollo sostenible.

No obstante, los ciudadanos también podrán ser partícipes en el cambio y en el crecimiento comunitario, siendo esta la principal idea de nuestro trabajo. Especialmente, centrándonos en la escuela como una fortaleza comunitaria capaz de desarrollar herramientas que alienten hacia el cambio.

4. LA ESCUELA COMO RETO

Una vez analizados y contextualizados los conceptos de pobreza y resiliencia comunitaria, trataremos de ver la relación que existe entre ambos y responder al título de nuestro trabajo: la escuela como reto para superar la pobreza.

Entendemos que la escuela es una fortaleza comunitaria potente y útil, dónde intervienen de una forma directa o indirecta todos los miembros de la comunidad.

Como propone Aldo Melillo (2001), no es posible pensar en resiliencia si no se abarcan todos los esfuerzos a nivel político, institucional como es la escuela, comunitario, familiar e individual. Por ello, proponemos un enfoque resiliente comunitario.

En este punto del trabajo, nos hemos encontrado con la imposibilidad de abarcar a la escuela como un recurso estrictamente comunitario. A la hora de revisar la bibliografía, hemos encontrado como las investigaciones o actuaciones centradas en la escuela, no trabajan la resiliencia desde una mirada única personal, relacional o comunitaria; sino que implementan elementos de las tres (López, 2010; Melillo, 2001; Kotliarenko, 2008).

Por tanto, intentaremos hacer un análisis desde cada una de ellas y recalcando lo más relevante.

4.1. ESCUELA Y RESILIENCIA COMUNITARIA

La escuela debe entenderse como una herramienta comunitaria, ya que cómo mencionó Bruner (1994) “lo que se decida hacer en la escuela, sólo tiene sentido cuando se considera el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir con su inversión en la infancia (Brunner, 1994, en López, 2010 pp. 3).

Por tanto, y dado que la escuela representa el elemento comunitario más amplio en la infancia, debe formar parte de las gestiones que lleven a cabo los gobiernos e instituciones. Murtagh (2001) menciona que para poder crear estrategias de trabajo o programas de intervención eficaces para los docentes y las escuelas, que les permita luchar contra la pobreza, debe ser un punto clave dentro de las políticas educativas, y por tanto, deberá incluirse dentro de la política de Estado.

Además, la escuela es uno de los primeros escenarios donde los niños entran en contacto con la cultura, donde empiezan a preguntarse cómo funciona el mundo y dónde pueden obtener respuestas sobre cómo comprenderlo y transformarlo (Bruner, 1994, en López, V., 2010). Es decir, la escuela es el lugar donde se promueve la cultura y tradiciones, aspectos importantes que definen los pilares comunitarios propuestos por Suárez (2001) y que permitirán crear fortalezas para futuras adversidades.

Pero además, debemos considerar que en la escuela se educa y la educación es esencial para todo cambio o crecimiento. Nos referimos no solo al conocimiento cultural y socioafectivo, sino también al conocimiento de aquellas habilidades instrumentales que permiten mejorar la calidad de vida de las personas tales como, aprender a escribir, leer o hacer cálculos.

4.2. ESCUELA Y RESILIENCIA RELACIONAL

Por otro lado, la escuela también supone una promoción de la resiliencia relacional, desde tres grandes perspectivas: el papel del profesor, la relación con los iguales y la mejora de la relación entre la familia y el niño.

Respecto a los estudios que relacionan infancia y pobreza desde la perspectiva resiliente, se han centrado en destacar el papel de la familia (Kotliarenko, 1997;

Ravazzola, 2002). Pero, como se mencionó al inicio de este trabajo, en circunstancias de adversidad muchas veces no se cuenta con esta fortaleza.

No obstante, ante esta situación Kotliarenco (1997) sostiene que muchas investigaciones se centran en la importancia de las fuentes de apoyo externos, tales como un profesor, un padre/madre sustituta, instituciones como el colegio, agencias sociales o la iglesia.

Esto nos permite introducir la figura del profesor, considerada como una de las mayores fortalezas para los niños.

Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión (Cyrulnik, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Amar, 2000; Melillo, 2001; Rodríguez, 2004 en López, 2010).

Werner (1998, en Kotliarenco, 1997) declara que un profesor favorito puede convertirse en un modelo de identificación para un niño resiliente.

Además, Kotliarenco (1997) también destaca que la retroalimentación afectiva del profesor, el uso frecuente de alabanzas y los buenos modelos de comportamiento de los docentes son algunas de las características de las escuelas con más éxito.

Por tanto, los profesores deben ser figuras de afecto pero también de exigencia, pues exigirles significa demostrarle al niño que se cree en su capacidad de aprender y permite darle oportunidades de aprendizaje (Melillo, 2001).

Una investigación (Belloni y Villalobos, 2006 en López 2010) mostró que muchos profesores tienden a limitar las expectativas de aprendizaje ante estudiantes que viven en situaciones de pobreza o exclusión social, creando un círculo vicioso de no mejora. Pero, también se ha demostrado que en condiciones desfavorables, surgen actitudes de colaboración, solidaridad y

reciprocidad, además de la estimulación de habilidades cognitivas (Amar, 2000 en López, 2010).

Para terminar este apartado, retomamos la idea de fomentar los vínculos entre la familia y el niño desde la escuela. Según Melillo (2002), algunos padres consideran la escuela como un lugar dónde depositar a los niños de manera anárquica, sin respetar horarios ni normas. Este autor declara que debe buscarse un compromiso por parte de los padres o cuidadores que los vincule con la escuela. Este acto conforma en sí mismo un factor resiliente, pues revitaliza el vínculo de los niños con los padres.

4.3. ESCUELA Y RESILIENCIA PERSONAL

Por último, podemos ver como los beneficios de trabajar la resiliencia en la escuela tiene una influencia directa en el niño como individuo. Es decir, se consigue fortalecer aquellas capacidades académicas y emocionales, como la autonomía y la creatividad, siendo esto un enfoque propio de la resiliencia personal.

Según autores como De Dios (2006), la escuela permite un enfoque individualizado y el reconocimiento del alumno como alguien único y valioso.

Para concluir, López (2010) sostiene que la escuela, bajo unas determinadas condiciones, favorecerá a los estudiantes en:

- El grado de involucración activa en el proceso de aprendizaje
El desarrollo de un sentido de competencia porque se sienten personas valoradas y respetadas.
- El reconocimiento como personas participantes y activas en la construcción de la realidad social, y por ello, ser ciudadanos responsables.
- El grado de valoración positiva hacia los maestros como figuras significativas en su historia de vida y en la sociedad en general.

Observamos que bien no podemos dejar de reconocer la importancia de las tres miradas resilientes en la escuela. Citando a Melillo (2010) "la adaptación

positiva no es una tarea única del niño o la niña, sino que la familia, la comunidad y la sociedad debe permitir su desarrollo pleno.

La cuestión indudable es que la escuela representa una herramienta poderosa para crear fortalezas que permitan superar la pobreza.

6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La realización de este trabajo nos ha enfrentado a una situación inesperada. Cuando comenzamos a investigar fuimos analizando cada uno de los constructos que intervienen en el trabajo: pobreza, resiliencia y escuela.

En el análisis teórico del constructo de escuela y resiliencia, nos encontramos que los proyectos y los estudios sobre esta temática, muestran que la escuela es un factor protector más personal y relacional que comunitario, que era la hipótesis de la que partía este trabajo.

Desde nuestro punto de vista, consideramos esencial reconocer la escuela dentro del marco comunitario. Pues sin la implicación de toda la comunidad, especialmente la de los gobernantes y sus políticas, no se podrá explotar este recurso.

Pero desde el enfoque comunitario, no solo nos referimos a lo mencionado, sino también le damos importancia a la promoción de los pilares comunitarios dentro de la propia escuela. Es decir, creemos que desde este contexto también se puede generar un sentimiento de pertenencia, que permitirá crear una comunidad fortalecida ante la adversidad.

Como propuesta, creemos importante llevar a cabo actividades relacionadas con los pilares comunitarios, como pueden ser la promoción de aquellas características propias de su cultura a través de la música, tradiciones, idiomas, creencias, costumbres y especialmente, la historia. Esto permitirá el reconocimiento de ellos mismos como parte de la comunidad, que conozcan cuál es su situación respecto a la pasada, cuáles han sido las adversidades superadas y a cuáles se enfrentan en el presente.

Desde la resiliencia relacional, hemos hablado de la importancia que tiene respecto a la familia, los profesores y los iguales. Es evidente, que la escuela

es un lugar idóneo para fortalecer las relaciones afectivas que desarrolla el niño.

Este punto planteamos esencial que los padres entiendan el papel que tienen en la educación de sus hijos, pues muchas veces consideran que esto solo es responsabilidad de la escuela. Por ello, debería de desarrollarse actividades que fomenten la participación de los padres, incluso llegando ellos mismos a proponerlas. Debemos añadir que cada familia representa una microsistema con sus propias características y en la medida que la escuela sea consciente de esto, podrá ser de mayor ayuda para los niños.

Por último, la resiliencia personal debe tener un espacio dentro de la escuela. Empoderar y hacer ver a los niños sus propias fortalezas permitirá que ellos mismos crezcan como personas individuales, pero también como miembros de una comunidad.

En conclusión, consideramos que la escuela es una de las fortalezas comunitarias, relaciones y personales más potentes. Por lo que creemos que actuar desde las tres miradas, será la forma más enriquecedora y, que permitirá en mayor medida alcanzar a todas las posibilidades que ofrece la escuela como herramienta para superar la pobreza.

Es cierto que esto ya se hace, pues en la actualidad el intercambio de información está en auge gracias a herramientas como Internet, permitiendo que todas las comunidades se enriquezcan de todas las aportaciones. Además, como mencionamos, en Latinoamérica se define la resiliencia como fortaleza comunitaria pero en la práctica se actúa también de forma personal y relacional.

No obstante, consideramos que si se actúa de manera conjunta sin diferenciar qué corresponde a cada mirada, no se aprovechará a la escuela en su totalidad. Pues, a pesar de estar relacionados, cada una representa una mirada enriquecedora y potente en sí misma.

Al no diferenciarlas y enmarcarlas en su individualidad, podríamos prescindir de aspectos importantes ya que podrían ser relegados por los más relevantes de cada mirada.

Reconocemos que en este trabajo hemos errado en lo mencionado, pues al querer abarcar las tres miradas, hemos apartado aspectos importantes. Por ejemplo, desde lo comunitario apenas hemos mencionado el humor social y la honestidad estatal, siendo dos de los cuatro pilares. Desde el enfoque relacional nombramos el papel que representan los iguales pero no profundizamos en él y desde el enfoque personal, las aportaciones han sido numerosas pudiendo hacerse un análisis mucho más extenso de cómo trabajarlo en la escuela.

Por tanto, proponemos cómo línea futura de estudio, investigar cuál es la aportación que puede proporcionar cada enfoque en la escuela y evidenciar cuáles son los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

Cerrando esta línea, abrimos una nueva citando a Aldo Melillo (2001):

“¿Es posible que haya promoción de la resiliencia sin que se esté utilizando explícitamente dicho concepto?”(Melillo, 2001, pp 125).

Este autor considera que si es posible ya que crea resiliencia a través del amor incondicional por parte de los padres o un cuidador, al fomentar la autonomía y la autoestima, al incitar a crear soluciones ante los problemas y se intenta mantener un buen ánimo en situaciones de adversidad con un clima de afecto y alegría.

Desde nuestro punto de vista, la capacidad de superar la adversidad y esforzarse para ello, es intrínseca a los Seres Humanos. Suponemos que ya existe en nosotros y, sin llevar el nombre de resiliencia, muchos proyectos la promueven.

Tal es el caso de una escuela impartida por voluntarios en Nueva Delhi (Martínez, 2016a). La peculiaridad de este proyecto es que es desarrollado por maestros voluntarios de la comunidad y lo hacen de forma gratuita. Rajesh Kumar Sharma, era un vendedor de ultramarino concienciado en que debía de hacer algo por los niños pobres de su comunidad, pero quería algo que perdurara y por ello, decidió educarlos. Los estudiantes que ya están en estudios superiores pasan por delante de las clases mostrando respeto y

admiración. Los niños que asisten a las clases lo hacen contentos porque saben lo que eso significa para ellos.

Esta escuela supone en sí misma una respuesta a la adversidad, supone brindar la oportunidad de una educación para estos niños y niñas, promocionando su autonomía e independencia, supone la entrega de profesores que sienten la causa y lo hacen de forma voluntaria, supone un espacio limpio y seguro. Supone un lugar donde emerge la resiliencia aunque en ningún momento se nombre.

Otro ejemplo, es el proyecto Sokola Rimba (Martínez, 2016b), llevado a cabo en la jungla de Sumatra, Indonesia. Este proyecto defiende la educación de los niños indígenas sin olvidar su cultura y sus tradiciones. Por eso, las clases se dan en los árboles o en mitad de la selva, y en horarios poco comunes. La idea que subyace es que la alfabetización permite que los miembros de estas comunidades puedan hacer frente a la explotación de los recursos de su hábitat natural.

Este proyecto está orientado a satisfacer las necesidades de la comunidad y nos permite ver como no se excluyen las tradiciones culturales, pues se consideran sagradas para la comunidad. Creemos que sin usar la palabra resiliencia, están haciendo una clara promoción de los pilares propuestos por Aldo Melillo (2001), en cual le da gran importancia a respetar la identidad de cada comunidad.

Como último ejemplo, el proyecto Guatemalteco Extraordinarios (Vera, 2016) tiene como objetivo evitar que los jóvenes se conviertan en pandilleros a través de la creación de una escuela. Se desarrolla en uno de los barrios con mayor precariedad y con mucha falta de salubridad, pues los desperdicios se acumulan en las calles. Muchos de los niños no están escolarizados y las pandillas o grupos criminales se aprovechan de esto.

La escuela supone una oportunidad para la alfabetización pero también para aprender valores. El papel del profesor es fundamental, pues trata de persuadir a los alumnos y los ve como personas que cada una vive en unas determinadas circunstancias.

Este proyecto supone un cambio de perspectiva, pues los niños se meten en estas bandas criminales buscando el amor que sus familias no les aporta y, al asistir a este colegio pueden conseguirlo de otra manera con ayuda de los psicólogos, profesores y asistente sociales que trabajan en este proyecto. Consideramos que esto refleja la necesidad del amor incondicional por parte de los padres o un cuidador, desde la perspectiva de la resiliencia.

Como vemos, esto son tres ejemplos de proyectos donde consideramos que se trabaja la resiliencia sin la utilización de dicha palabra. Pero esto sólo es una representación mínima, pues existen numerosos proyectos increíbles y poderosos que promueven la resiliencia sin saberlo.

Desde nuestro punto de vista, es fundamental que estas actuaciones se hagan visibles, pues permitiría empoderarlas y situarlas dentro del marco de la resiliencia. Así, se podría trabajar de una manera sistematizada y estructurada, permitiendo que se expandieran los conocimientos a otros proyectos o estos mismos se enriquecieran de lo aportado por otros.

7. BIBLIOGRAFÍA

Barudy, J. y Maryorie, D. (2007). *Los buenos tratos a la infancia*, Barcelona, España: Gedisa S.A

Betim, F. (29 de Agosto de 2014). Más de 56 millones de ciudadanos dejaron la pobreza en Latinoamérica. *EL País*. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/08/27/actualidad/1409165952_127604.html

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.

Cyrułnik, B. (2007). *El amor que nos cura*, Barcelona, España: Gedisa.

Chatterjee, S. (2005). *Children's friendship with place: a conceptual inquiry*, Children, Youth and Environments, vol. 15, N° 1, págs. 1–26, disponible en línea en: http://www.colorado.edu/journals/cye/15_1/index.htm (consultado en julio de 2012).

- Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas* (2000). Declaración del Milenio. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/development/devagenda/millennium.shtml>
- De Dios, J. (2006). Construir la Resiliencia en la Escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), pp. 7- 24.
- De Dios, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la Resiliencia. *Psicología Política*, 47, pp.7-18.
- De Oña, J.M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario: una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Getafe (Madrid): Caritas España Editores.
- Evans, G.W. (2006). *Child development and the physical environment*, Annual Review of Psychology, vol. 57, págs. 423–51.
- González, N., Valdéz, J., Pasaflores, A., y González, S. (2009). *Resiliencia en niños en situación de pobreza de una comunidad rural*. UCMAule - Revista Académica, Nº 37.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2004). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Kotliarenco, M.A. y otros (1997). *Estado de arte en resiliencia*, Washington DC, OPS/OMS, Fundation Kellogg, CEANIM
- Kotliarenco, M.A., y Aceitón, H. (Julio de 2006). *La Resiliencia como ventana de oportunidad: Un análisis sobre resiliencia y pobreza*. III Conferencia de la Childwatch International. Congreso llevado a cabo por la Red Latinoamerica y del Caribe.
- López, V. (2010). *Resiliencia y Educación: alas para la transformación social*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10.
- Linde, P., Hierro, L., y Huete, L. (2015) *ODS. Planeta Futuro: El País*. Recuperado en: <http://elpais.com/especiales/2015/planeta-futuro/objetivos-desarrollo-sostenible/>
- Martínez, A. (21 de Abril de 2016a). Escuela gratuita bajo el metro. *Planta futuro: El País*. Recuperado en: http://elpais.com/elpais/2016/04/20/planeta_futuro/1461164539_767237.html?el=mas

- Martínez, A. (16 de Mayo de 2016b). Aprender a leer subido a un árbol en la jungla de Sumatra. *Planeta Futuro: El País*. Recuperado de:
http://elpais.com/elpais/2016/05/13/planeta_futuro/1463131211_749435.html
- Marzana, D., Marta, E. y Mercuri, F. (2013). *De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria: Evaluación de un proyecto de investigación- acción sobre el desamparo social de los menores*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (3), 11-32.
- Melillo, Aldo (2001). *Resiliencia y educación* En A. Melillo (comps.) y E. Suárez (comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144) Argentina: Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Murtagh, R. (2001). *Resiliencia: una propuesta de investigación-acción para el desarrollo de estrategias educativas*.
- Suárez, N. (2001). *Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria*. En A. Melillo (comps.) y E. Suárez (comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-83) Argentina: Paidós.
- Orduna, M.G. (2000). *La educación para el desarrollo local: una estrategia para la participación social*. Barañáin (Navarra): Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- Pradhan, E., West, K., Katz, J., LeClerq, S., Khatry, S. y Shrestha, S. (2007) *Risk of flood-related mortality in Nepal*, *Disasters*, vol. 31, N° 1, págs. 57–70.
- Perdomo, G. (2011) *Community classrooms for the all-round protection of Petare's boys and girls*, *Young Children in Cities: Challenges and opportunities*, *Early Childhood Matters*, N° 115, págs. 26–31, disponible en línea en: <http://www.bernardvanleer.org/Young-children-in-cities-Challengesand-opportunities> (consultado en julio de 2012).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], (2014). *Resumen del Informe sobre Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado de:
<http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2014>
- Ravazzola, C. (2001) *Resiliencia Familiares*. En A. Melillo (comps.) y E. Suárez (comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 103-122) Argentina: Paidós.

- RUTTER, M. (1985a) *Family and School influences on behavioral development*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 22 (3): 349-368.
- RUTTER, M. (1985b) *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder*. British Journal of Psychiatry, vol. 147: 598-611.
- Rodriguez, D. (1997): *Humor y resiliencia*, en el Seminario Internacional "Concepto de resiliencia", 15 y 16 de diciembre de 1997, Lanús (Buenos Aires).
- Suárez Ojeda, E. N., Jara, Ana M. y de la, Márquez, V. (2007). *Trabajo comunitario y resiliencia social*. En M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (comp.) *Adolescencia y Resiliencia*, 81-108.
- UNICEF (2012) *Estado mundial de la infancia 2012: Niños y niñas en un mundo urbano (State of the World's Children 2012: Children in an urban world)*, Nueva York, UNICEF, disponible en línea en español en:
http://www.unicef.org/spanish/sowc/files/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf
- Vera, A. (7 de Julio de 2016). La escuela que frena a las pandillas en Guatemala. *Planeta futuro: El País*. Recuperado de:
http://elpais.com/elpais/2016/07/06/planeta_futuro/1467800364_713158.html
- Wolin S. y Wolin S. (1993): *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversities*, Nueva York, Villard.
- Walsh, Froma (1998): *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*, Sistemas familiares, año 14, nº1.