

LOS EDUCADORES COMO AGENTES PROMOTORES DE RESILIENCIA

“ Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio.

Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad

(Skliar, 2006)



Dra. Livia García Labandal

Experta en temas de resiliencia a través del arte. Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Magister en Psicología Educacional Facultad de Psicología UBA. Profesorado Universitario ISALUD. Profesora en Ciencias Naturales. Instituto Superior del Profesorado Nacional "J.V. González".



La Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) enuncia que la educación es una herramienta poderosa para desarrollar el pleno potencial de todas las personas y promover el bienestar individual y colectivo.

En la actualidad es nodal que los educadores dispongan de capacidad para generar y mantener emociones positivas para mitigar estados emocionales negativos y mejorar el bienestar docente y de los alumnos (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Tal vez uno de los mayores desafíos está puesto hoy en poder trabajar por la promoción de la salud y hacerlo en los espacios institucionales educativos desde las más tempranas etapas de la vida.

¿Oportunidad o derecho?

La educación inicial se constituye no solo en una gran oportunidad sino en un derecho para la infancia que concibe al niño con su historia, su cultura y sus redes vinculares, que lo anclan en un determinado espacio y tiempo.



Tiene una doble finalidad educativa: socialización y alfabetización. Socialización en términos de proceso, de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social, haciendo referencia a pautas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en interacción con los otros. Si bien comparte esta función con la familia y con otros agentes sociales, se diferencia de ellos por el carácter pedagógico de su propuesta, con objetivos, intencionalidad y sistematización. La alfabetización se define como el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica. Es decir, se refiere a la capacidad de comprender los significados producidos por otros y a la vez producir nuevos significados, esto es conocer, interpretar y modificar el ambiente.

El nivel inicial es la puerta de entrada al sistema educativo, cuya función socializadora y culturizante ha sido el eje vertebrador sus prácticas de enseñanza, casi desde sus orígenes, tiene un trabajo de corporalidad muy fuerte. La manera por excelencia de construir conocimientos en

los niños pequeños, de ingresar a la cultura por fuera de la propia familia, ha sido la exploración y el descubrimiento de múltiples experiencias desde el jardín maternal. Los primeros objetos de conocimiento de un niño están en su propio cuerpo y en el de los adultos que se encargan de su crianza. En la medida en que se amplía su mundo aparecen los otros, los pares y lo convivencial; los juegos y la exploración de normas, reglas, roles, ya de objetos culturales más complejos. La presencialidad física, corporal, es indiscutiblemente necesaria en determinados niveles. Cuando más pequeños son, se requiere mayor cantidad de estrategias didácticas y más esfuerzo por parte de los maestros, de los adultos que, para convocar al encuentro de aprender, primero tienen que encontrarse intersubjetivamente con los niños.

Desde este abordaje pedagógico el nivel inicial se presenta como un espacio posible para trabajar por la promoción de la calidad de vida. Esta perspectiva permite fomentar los factores protectores propios de cada individuo potenciándolos a partir de un enfoque de resiliencia (Santa Cruz y García Labandal, 2010).

Los programas de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia tienen como objetivo potenciar y fomentar factores de desarrollo personales y del contexto, minimizando los efectos negativos de la adversidad, a través de una transformación constructiva que permita mantener y recuperar el equilibrio entre las demandas externas e internas del niño y su capacidad de respuesta. Investigaciones precedentes demuestran que potenciar los comportamientos resilientes implica un proceso que apunta al desarrollo del ser humano en forma integral (Fundación Bernard Van Leer, 2001).

Un constructo y una historia en tres tiempos

La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

Cuando se hace referencia al constructo resiliencia es posible definirla entonces como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas que les permite reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo (Fundación Bernard Van Leer, 2001).

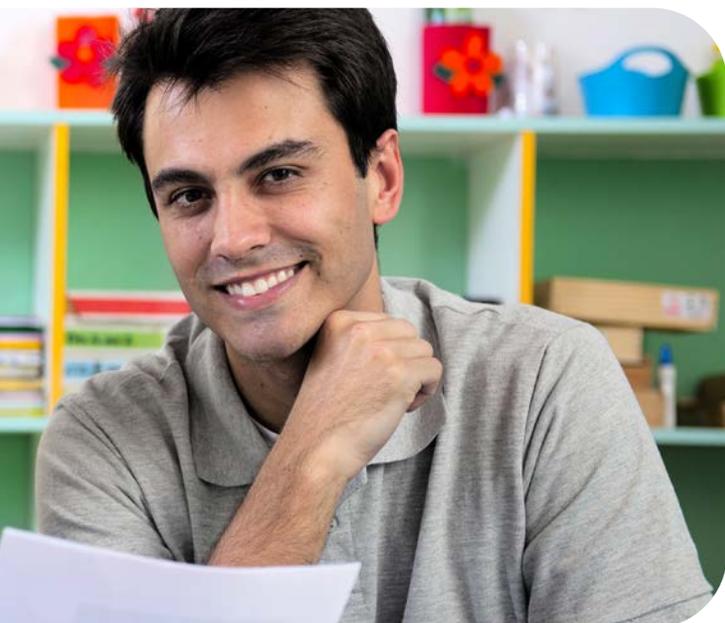
En los años 80, en lo que configuró la **primera línea de investigaciones**, el estudio de la resiliencia se centró en revisar ¿qué características diferencian a las personas que prosperan frente a factores de riesgo o adversidad en oposición a aquellos que sucumben hacia conductas destructivas?



Fueron muy importantes, en esos momentos iniciales de indagación, las investigaciones realizadas por Emmy Werner, quien buscaba identificar los factores de riesgo y los factores protectores que habían posibilitado la adaptación de un grupo de unos 700 niños que provenían de ambientes desestructurados. En esos años, las indagaciones realizadas partían de la premisa que la resiliencia es aquello que se puede estudiar una vez que la persona ya se ha adaptado, cuando la persona ya tiene una capacidad resiliente, por lo que la investigación se centraba en encontrar el conjunto de factores que habían posibilitado la superación de la adversidad. Solo se podía caracterizar a una persona como resiliente cuando había logrado alcanzar una adaptación a la situación.

Algunos hallazgos muy significativos mostraron que en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en las que se establecen relaciones interpersonales positivas, se potencian los comportamientos resilientes. Las instituciones educativas y los docentes representan los factores protectores más frecuentemente detectados en niños que lograron sobreponerse a las múltiples coyunturas de pobreza, estrés perinatal, psicopatología parental y disfunciones familiares (Werner y Smith, 1992).

En los años 90 otros investigadores, los que configuran una **segunda línea de investigadores** en la temática, entre los que están Edith Grotberg, añaden el estudio de la dinámica y la interrelación entre los distintos factores de riesgo y de protección. Ella propone una noción dinámica de la resiliencia, apuntando a la idea de proceso y a que puede ser construida, promovida. Esta perspectiva viene a significar que todas las personas pueden ser resilientes. El desafío es encontrar la manera de promover la resiliencia



en cada persona, tanto individualmente como en las familias. Para esta autora la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy). Incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre estos factores. La resiliencia puede variar con el tiempo y las distintas circunstancias de los escenarios que la sociedad va generando.

Edith Grotberg (2006) caracteriza a los factores de protección de las personas y los organiza en torno a:

1. Yo tengo (Soporte social)

Esto remite a revisar aquello con lo que se cuenta como los afectos, las normas, la autonomía y los cuidados

- del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

2. Yo soy (Fortaleza interna)

Aquí se debe reflexionar sobre la identidad, la autoestima, la responsabilidad, el optimismo y la esperanza propios de los sujetos.

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

3. Yo puedo (Habilidades, capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

Se hace necesario tener en cuenta la comunicación, la socialización, la seguridad y aquello que genera confianza. Para ello hace falta:

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar alguien que me ayude cuando necesito.

Podría en la actualidad añadirse un cuarto factor para considerar la perspectiva de los sujetos en relación con su implicación en sus actuaciones.

4. Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

En la actualidad es posible visualizar **una tercera generación en el estudio de la resiliencia**, que se inicia sobre el año 2000. Esta perspectiva plantea a la resiliencia no tanto como capacidad (primera generación), ni solamente como proceso (segunda generación), sino como un verdadero paradigma que trata de identificar cuál es el marco que explica que la respuesta resiliente no es la excepción de la norma, sino la habitual. No basta con decir que la persona es resiliente, ni que está resiliente o que la resiliencia se aprende: los nuevos investigadores afirman que la resiliencia se construye.



Como construir resiliencia desde nuestras prácticas docentes

Una de las posibilidades para favorecer comportamientos resilientes convoca a educadores y a las familias a generar relaciones de afecto mutuo donde todos los actores sociales tengan oportunidades de participación significativas. Esto apunta a la promoción de la calidad de vida y a la protección en relación con el desarrollo del autocuidado y cuidado de los otros.

En los niños, la resiliencia es una capacidad que se adquiere desde temprana edad; el interés por su formación ha llevado a los investigadores a trabajar con los menores. Barudy y Dantagnan (2005) revelan que el advenimiento de la resiliencia está íntimamente ligado a los buenos tratos y a las vivencias de respeto experimentados durante la infancia, constituyendo el ambiente familiar la fuente más importante de estos factores.

Son los adultos significativos para los niños, muchas veces sus docentes, quienes acompañan a los pequeños para ser resilientes. De esta forma, las principales características de los tutores resilientes son la flexibilidad, la capacidad para enfrentar y resolver problemas, las habilidades de comunicación y las destrezas para participar en redes sociales de apoyo. La combinación de factores tanto personales, familiares como sociales, entranan la resultante de una respuesta específica de los niños ante los eventos de la vida.

En las instituciones educativas es posible considerar en tiempos y procesos para la construcción de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). Los tres primeros pasos hacen referencia a estrategias que permiten mitigar el efecto del riesgo en el ambiente:

1. Enriquecer vínculos prosociales.

Esto marca la necesidad de vincular a los niños con el rendimiento escolar, conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

2. Fijar límites claros.

El límite, en realidad, puede ser pensado como una instancia de protección porque genera cuidado.

3. Enseñar habilidades para la vida.

Tiene que ver con la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de asertividad y un manejo saludable de las situaciones de estrés.

Y los tres siguientes a aquellos que permiten construir resiliencia en el ambiente:

4. Brindar afecto y apoyo.

Es muy importante proporcionar respaldo y aliento por parte de los adultos a los niños.

5. Establecer y transmitir expectativas.

Los niños aprenden más cuando sus docentes y adultos cercanos esperan más de ellos.

6. Brindar oportunidades de participación significativa.

Generar espacios para el seguimiento de proyectos, para la coconstrucción, para la participación de todos, en tanto ser parte, tener y tomar parte en las situaciones.

La escuela es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino. Tiene la misión de hacer fructificar los talentos y las capacidades de creación.

Promover la resiliencia es un llamamiento para relacionarse con los individuos en su totalidad, llevar a la práctica el concepto biopsicosocial, donde los



aspectos biológicos, psíquicos y sociales están en constante interacción y trabajar con un enfoque interdisciplinario.

Algunos tips para hilvanar posibles recorridos en tiempos de pandemia

La American Academy of Pediatrics (2020) propone algunas instancias que resulta interesante considerar en las prácticas docentes:

Ayudar a poner en palabras lo que sucede.

Hoy más que nunca hay que poder poner en palabras los temores de los niños. Ellos confían en los adultos como fuente de seguridad, tanto física como emocional. Es importante tranquilizarlos explicándoles que cuentan con ustedes para ayudarlos y que van a poder superar las dificultades. Responder preguntas de manera simple y honesta. Hablar con los niños sobre cualquier noticia que los atemorice. Es posible hablar sobre la gente que se enferma, pero también sobre seguir las reglas, como lavarse las manos

y quedarse en casa para ayudar a que la familia se mantenga sana. Validar sus sentimientos, aquello que los molesta a inquietar, como no poder estar cerca de sus amigos y proponer otras formas de estar cerca de los afectos. Invitarlos a mantenerse en contacto con sus seres queridos. Puede que los niños se preocupen por un abuelo o abuela que viva solo o un familiar o amigo con más riesgo de contraer COVID-19. Las videollamadas pueden ayudar a aliviar esa ansiedad. Es importante mostrar desde el propio ejemplo cómo manejar los sentimientos. Hable sobre cómo está manejando usted sus propios sentimientos. Abrir ventanas y puertas para mirar al futuro. Explícite que los científicos están trabajando muchísimo para descubrir cómo ayudar a las personas que se enferman y que las cosas van a mejorar. Ofrezca expresiones de afecto con más frecuencia.

Establecer y sostener rutinas saludables.

Asesorar a las familias a sostener hábitos en las casas como respetar la hora de ir a la cama y las demás rutinas. Ayudan a crear

orden en el día ofrece seguridad en tiempos muy inciertos. Se hace necesario sostener rutinas para levantarse, vestirse, desayunar y jugar activamente un rato en la mañana, seguidas de juegos más tranquilos y un bocadillo para la transición a la hora del trabajo escolar. Almuerzo, tareas de la casa, ejercicio, algo de tiempo de socialización en línea con amigos y luego tareas escolares en la tarde. Hora familiar y lectura antes de dormir.

Es importante estructurar el día. Con el cambio en las rutinas habituales, es necesario establecer horarios diarios nuevos y dividir en partes el tiempo destinado al trabajo escolar y a otras actividades cuando sea posible.

Todos los niños, inclusive los adolescentes, se benefician de rutinas predecibles pero flexibles como para satisfacer las necesidades individuales.

Practicar actitudes positivas.

Todos estamos más ansiosos y preocupados durante la pandemia. Es posible que los niños pequeños no tengan palabras para describir lo que sienten. Es más probable que se porten mal para exteriorizar su estrés, su ansiedad o su miedo a través de la conducta (lo que, a su vez, puede alterar a los padres, en particular si ya están estresados). Es posible que los niños estén a veces irascibles ya que echan de menos el tiempo con sus amigos. Algunos niños se portan mal porque están aburridos y es necesario buscar otra cosa que puedan hacer.

Pueden proponerse juegos creativos, realizar dibujos de las formas en las que se está cuidando su familia, realizar construcciones para mantener alejados a los gérmenes, guardando adentro a los animales de peluche o juguetes favoritos.





Es importante redirigir la atención, para reforzar buenas conductas y desestimular otras, es una herramienta poderosa.

Propiciar la posibilidad de tener un tiempo individual.

Favorecer espacios para estar con cada uno de sus alumnos, eligiendo el momento adecuado, unos minutos de atención exclusiva, aunque solo sea de vez en cuando.

Para seguir pensando...

La pandemia expuso a los docentes y a las familias a educar sin las fronteras físicas de las escuelas. La escuela tiende siempre a identificarse con lugares y edificios y es el lugar institucionalizado del encuentro entre quienes van a enseñar y quienes van a aprender. Hoy, la escuela se ha convertido en un espacio de vínculos construidos desde la distancia; en tanto la escuela son todos los actores que la conforman y las relaciones que entre ellos se tejen. Aún desde la virtualidad los vínculos se han generado, algunos consolidados y fortalecidos, los equipos se retroalimentan y colaboran para el bien común, la escucha se

agudizó y la comunicación es aún más potente. En otros casos se potencian y mantienen tensiones y cuestionamientos sobre cuáles son las tareas y responsabilidades de cada uno en esta situación.

Desde hace más de un siglo, las familias envían a sus hijos a las escuelas y delegan en ellas una parte de su educación. La escuela no tiene solo una función instruccional, sino que según Castoriadis (1989) es la reproductora de materia prima humana, en términos de que crea sujetos sociales en la medida en que la sociedad lo requiere. A su vez se encarga de responsabilizarse de niños, niñas y adolescentes durante un importante período de tiempo diario, distribuye saberes culturales socialmente valorados, capital simbólico necesario para insertarse en el mundo y en el despliegue de su rol, las escuelas liberan tiempo de las familias. El aislamiento social preventivo y obligatorio desarticuló la alianza fundacional del nivel inicial, ligada a la necesidad del cuidado cuando las "madres salían a trabajar". Obligó a recrear esta alianza desde casa y en casa, hizo visibles algunos supuestos que sostiene la educación de los más pequeños. Educar no es escolarizar y no hay enseñanza sin cuidado. Esto es cierto para todos los niveles educativos, pero mucho más para el nivel inicial en donde crianza, enseñanza y cuidado son inseparables. Enseñar y aprender en casa sobrecarga aún más la dinámica cotidiana de las familias, en particular a aquellas que transitan por situaciones de mayor vulnerabilidad. Por tal razón, en estos tiempos, es tan importante impulsar medidas para sostener la continuidad educativa como explorar nuevas formas para lograr que el nivel inicial esté presente en la vida cotidiana de los más chicos, "andamiando" a las familias en sus esfuerzos para criar, enseñar y cuidar en y desde casa.



Los docentes deben asumir un nuevo rol, deben dejar de ser aplicadores de currículums para convertirse en diseñadores de posibilidades de aprendizajes y coconstructores de resiliencia.

Es un tiempo propicio para que todos los actores del campo educativo realicen aprendizajes y metaprendizajes. Es posible que los aciertos de hoy resulten aprendizajes para seguir pensando los sentidos de la educación y de las instituciones educativas de cara a las sociedades por venir. Las crisis desafían a salir del lugar de conformidad. Los sistemas educativos se afianzan en las tradiciones, realizan un anclaje en acciones que se repiten en los mismos formatos desde hace años. Es una gran oportunidad, al mismo tiempo que una gran preocupación. El futuro dará cuenta de esto.

Para concluir resulta interesante recuperar las palabras de Eric Hoffer (escritor y filósofo estadounidense 1902-1983) quien explicita que "En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe." **RM**

Bibliografía

- American Academy of Pediatrics (2020). *Recomendaciones en pandemia*. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/Spanish/paginas/default.aspx>
- Anijovich, R. (2020). "EUTOPIA: la escuela se reinventa". En *Panorama Portal de Política Educativa en Iberoamérica*. Recuperado de: <https://panorama.oei.org.ar/eutopia-la-escuela-se-reinventa-con-rebeca-anijovich/>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria)*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad (vol. 2: El imaginario social y la institución)*. Barcelona: Tusquets.
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Fundación Bernard Van Leer (2001). *Regional Training*. Sao Paulo: Documentación interna.
- Grotberg, E. (comp.) (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Gvartz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V. (2007).** *La Educación ayer, hoy y mañana. EL ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aiqué.
- Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hoffer, E. (1983).** *Thruth imagined*. EEUU: Amazone.
- Kemelmajer, C. (09/04/2020).** "Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales". CONICET. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: ONU. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Reimers, F.M. (08/05/2020). "El COVID-19 y la educación del futuro". Proyecto Educar 2050. Recuperado de: https://www.kaltura.com/index.php/extwid-get/preview/partner_id/1633051/uiconf_id/42959361/entry_id/1_pn8nrtrb/embed/iframe?
- Sanjurjo, L. (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de las prácticas". En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-40). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2010). *Titeres y Resiliencia en el Nivel inicial. Un desafío para afrontar la diversidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. En *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo, México.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.