



Promoción de la resiliencia en la escuela. Obstáculos epistemológicos, metodológicos y teóricos.

Victor Gerardo Cárdenas González (victorgerardoc5@gmail.com)

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Introducción

El reconocimiento de la vulnerabilidad; la posibilidad de sufrir daños, el riesgo de abandono del sistema educativo y muchos otros riesgos psicosociales, muy diversos tipos de carencias, así como la existencia de enormes desigualdades sociales que perjudican el desarrollo de niños, niñas y adolescentes han impulsado replanteamientos globales sobre la función del sistema educativo (Unesco, 1998, 2015; Unesco y MGIEP, 2020) en el sentido de que la escuela ya no puede limitarse a la formación intelectual o al desarrollo de habilidades y conocimientos académicos sino que debe contribuir a una formación más integral que aporte elementos para que la población escolar pueda afrontar exitosamente las dificultades de la vida. Este reconocimiento dio lugar al movimiento a favor de la educación socioemocional y a la superación del enfoque pedagógico denominado genéricamente tradicional. En este contexto es que se ubica la promoción de la resiliencia en la escuela como uno de los muchos nuevos encargos del sistema educativo.

En lo que sigue, me limitaré al análisis de algunas dimensiones de la promoción de la resiliencia en la escuela a partir de la identificación de problemas epistemológicos metodológicos y teóricos que subyacen al enfoque hegemónico representado por las teorías que fundamentan los programas de resiliencia más difundidos en la literatura especializada y que son el referente que ha aportado elementos para el diseño de programas de educación socioemocional en México. (SEP, 2017).

El reconocimiento de la trascendencia de esta nueva función educativa no impide el desarrollo de una visión crítica al enfoque hegemónico. En esta visión crítica se sostiene que la forma hegemónica de promoción de resiliencia en la escuela implica una paradoja pues se centra en el entrenamiento de habilidades mediante la implementación de actividades extracurriculares o integradas al currículo escolar que supuestamente fortalecerán la capacidad de los alumnos para enfrentar adversidades. La paradoja radica en que el enfrentamiento exitoso de adversidades o la superación de carencias no puede depositarse en los individuos en tanto tales: son los sistemas sociales quienes deben fortalecerse cambiando sus estructuras de funcionamiento para movilizar de manera sustentable, los recursos necesarios dependiendo del tipo de adversidad o disrupción sufrida o para hacer menos probable la aparición de eventos traumáticos o que



colocan en situación de vulnerabilidad a la población escolar. Centrarse en el individuo como el locus de la resiliencia es, a su vez, consecuencia de una premisa sociocultural que opera como un supuesto no analizado en las teorías estándar de resiliencia: el individualismo. Esto ha implicado un traslado conceptual y en los hechos al individuo de la responsabilidad de afrontar biográficamente (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) las consecuencias de las carencias y adversidades que sufre y de trabajar consigo mismo a fin de desarrollar capacidades resilientes que le permitan afrontar con éxito las adversidades o enfrentar el sufrimiento conservando el bienestar, el optimismo y un conjunto de cualidades características del discurso de la resiliencia. Complementariamente, el individualismo como premisa sociocultural, al encontrarse fuertemente arraigado en los organismos encargados de la toma de decisiones educativas favorece la aceptación de este tipo de propuestas y explicaciones teóricas pues se insertan con mayor facilidad en las redes de significado del sentido común. Puede afirmarse que el enfoque individualista es el hegemónico y la fuente teórica-conceptual de los programas de resiliencia que los organismos internacionales de las naciones unidas han adoptado (OCDE, 2015; UNICEF, 2017), favoreciendo su dispersión hacia países como México (SEP, 2017).

La concepción individualista del sujeto sienta las bases para la construcción de explicaciones a-contextuales, centradas en atributos o procesos psicológicos impermeables al significado y a las prácticas sociales cotidianas que expresan la cultura local. Ambas cuestiones se encuentran estrechamente vinculadas en la matriz conceptual de la teoría estándar de la resiliencia. De esa matriz emergen tanto las estrategias metodológicas como los programas de intervención que pretenden desarrollar resiliencia en población escolar. La construcción de una perspectiva crítica de la epistemología que sustenta este tipo de teorías y de sus derivaciones prácticas implica poner en duda no solo el aparato conceptual sino los criterios de validez de estas teorías. Pueden plantearse una serie de cuestionamientos; por ejemplo, respecto al logro de los objetivos generales de los estudios de resiliencia: ¿realmente capacitan para el enfrentamiento exitoso de adversidades?, ¿realmente promueven el bienestar? Los resultados de los estudios sistemáticos de resiliencia conducen a una respuesta negativa a estas cuestiones.

Pero el problema práctico de cómo hacer realidad la aspiración de promover resiliencia en la escuela no se limita a discrepancias teóricas, el fondo del problema radica en la existencia de orientaciones socioculturales que influyen no solo en los diseñadores de políticas públicas sino en la teoría misma de tal manera que un análisis de los fundamentos de las estrategias de promoción de resiliencia en la escuela requiere hacer visibles los compromisos epistemológicos y ontológicos que determinan las estrategias metodológicas características de este tipo de programas. La adherencia incuestionada al enfoque hegemónico puede estar, de hecho,



dificultando el fortalecimiento de las comunidades educativas no solo para enfrentar adversidades sino para alcanzar los objetivos discursivamente planteados por el movimiento de educación socioemocional y de resiliencia.

Antes de mostrar los resultados del análisis de los componentes de los programas de promoción de resiliencia en la escuela que permiten identificar las orientaciones teóricas y sus supuestos epistemológicos es necesario hacer una revisión de la evolución teórica del concepto de resiliencia.

El concepto de resiliencia.

La evolución histórica de las investigaciones sobre resiliencia ha producido diferentes conceptualizaciones. Las más representativas son las siguientes:

- 1) Resignificación de la experiencia dolorosa (Cyrulnik, 2001). El núcleo de este concepto es la superación del trauma, sin olvidarlo, pero reconstruyéndolo o resignificándolo, por ejemplo, mediante la construcción de una narrativa de superación, de perdón o de construcción de una identidad y un sentido de la vida que permita su disfrute.
- 2) Recuperación del bienestar o de los niveles de funcionamiento psicosocial previo al evento traumático (Masten, 2001). Este concepto es propio de la psicopatología del desarrollo. Se trata de un área de intervención clínica con niños que han sufrido trauma psicológico o que se han visto expuestos a violencias o a riesgos psicosociales graves. El principal indicador de resiliencia es la ausencia de psicopatología clínica; principalmente síntomas de estrés, ansiedad o depresión. La tesis central sostiene que la exposición al sufrimiento o a las carencias graves produce malestar emocional que puede dar lugar a psicopatología clínica. Esto se ha descrito como un modelo ontológico sobre el ser humano que lo concibe como esencialmente vulnerable, proclive a la pérdida de salud mental cuando experimenta en edades tempranas sufrimiento grave. El criterio específico para identificar resiliencia es la recuperación de los niveles de bienestar o de funcionamiento psicosocial previos al evento traumático. Cabe señalar que este es uno de los conceptos de resiliencia más difundidos: es un tipo de flexibilidad o de capacidad de recuperación.
- 3) Cumplimiento de expectativas sociales (Werner, 2005). Werner emprendió estudios longitudinales con población expuesta a carencias sociales como pobreza, exclusión o riesgos psicosociales por pertenecer a familias en que existía alcoholismo, enfermedad mental de alguno de los padres o violencias. Mediante estudios epidemiológicos de largo plazo siguió el ajuste social de la población estudiada encontrando que a pesar de haber sufrido carencias o de estar expuestos a riesgos, un porcentaje importante de los participantes en el estudio, lograron



ajustes psicosociales adecuados y se encontraron alejados de patología psicológica. Este ajuste psicosocial es lo que ella denominó resiliencia: lograr salir adelante a pesar de las adversidades.

4) Adaptación al entorno hostil (Ungar, 2001). Una dimensión muy distinta de la resiliencia se hace evidente en población que vive en entornos hostiles o que pasan su vida al margen de los valores establecidos de los grupos sociales privilegiados o de las clases medias. Este autor realizó investigación con jóvenes en conflicto con la ley y refiere su trabajo a población en situación de calle, entre otras. Los procesos mediante los cuales estas personas logran mantener un sentido de la vida, conservar un sentido de agencia, mantienen una identidad sólida y conservan niveles adecuados de bienestar son considerados indicadores de resiliencia: ser resiliente es conservar un sentido de agencia y una identidad sólida a pesar de las condiciones adversas.

5) Capital Psicológico (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En el enfoque de la psicología positiva no se estudia la adversidad o el sufrimiento, de hecho, su estrategia argumentativa se apoya en el proyecto de estudiar el bienestar y todos aquellos procesos o variables que favorecen el disfrute de la vida o la realización personal. A pesar de que se trata de un programa de investigación distinto al de resiliencia, su popularidad ha sido tan grande que puede afirmarse que es el enfoque preponderante para el desarrollo de programas de resiliencia en la escuela. En este enfoque se entrenan habilidades, se trabajan ejercicios estructurados o se aplican técnicas de terapia racional emotiva o habilidades sociales. En términos generales, su meta es entrenar muchas habilidades para dotar a los alumnos de un capital psicológico que eventualmente les permita afrontar con éxito las adversidades que pudieran sufrir.

6) Resistencia, oposición agresiva al sufrimiento (Scheper-Hughes, 2008). Desde la antropología médica, esta autora analiza una dimensión que tiene supuestos ontológicos distintos a los de la psicología estándar anglosajona. En lugar de asumir que lo que sigue al sufrimiento es el estrés postraumático o la pérdida de la salud mental, ella muestra que la convivencia cotidiana con muchas violencias y muchos tipos de sufrimiento produce un sentido de la vida, un deseo de justicia y una construcción psicológica de fortaleza, resistencia, resignación y compasión. Incluye un patrón de comportamiento agresivo, opositor o desafiante a las figuras de poder, que puede abarcar a jóvenes que participan en acciones delictivas como estrategia de supervivencia. Se trata de todo un arsenal distinto de cualidades y una concepción distinta del ser humano. Este tipo de aportes muestra que son precisamente los compromisos epistemológicos y ontológicos de la psicología hegemónica los que han producido la imagen de resiliencia como bienestar o ausencia de psicopatología. Lo más importante de su aportación no es precisamente haber mostrado la ausencia de estrés



postraumático en los jóvenes brasileños que ella ha entrevistado sino el modelo teórico de base, su concepción del ser humano: en la psicología anglosajona se trata de un ser vulnerable, proclive a la pérdida de la identidad y la salud mental; en este modelo alternativo se trata de un ser humano resistente, que sigue adelante, que construye sentido, a pesar de convivir con el dolor. El modelo anglosajón simplemente no describe la realidad de otras culturas y otros contextos sociopolíticos. Su obra señala la carencia teórica a que conduce la importación de modelos locales o su tratamiento como modelos universales. En lugar de existir una resiliencia, existen múltiples formas, culturalmente construidas de afrontar el dolor y de responder a él.

7) Dureza de carácter, personalidad resistente (Kobasa, 1979; Bonano, 2004). Estos autores comparten las concepciones de la psicopatología del desarrollo e integran a su modelo teórico la noción de factores de riesgo-protección. Conceptualizan resiliencia como un rasgo de personalidad formado por tres dimensiones: sentido de meta o propósitos, sentido de control sobre el entorno y sobre uno mismo y la creencia de que se puede aprender tanto de experiencias positivas como negativas. Como complemento, argumentan que muy diversas estrategias de afrontamiento psicológico son conducentes a la superación del trauma en el sentido de regreso a un estado previo de funcionamiento psicológico. Por ejemplo, sostienen que una autoestima alta o creencias distorsionadas sobre uno mismo pueden ayudar a recuperarse más eficientemente de los fracasos o adversidades. La diferencia fundamental entre esta conceptualización y las anteriormente mencionadas es la integración de la resiliencia a la teoría de la personalidad. Por otra parte, esto es importante porque los modelos ecológico-sistémicos de resiliencia han argumentado sólidamente a favor de que la resiliencia es una capacidad moldeable socioculturalmente, variable a lo largo de la vida y que tiene características que dependen del tipo de adversidad, de los recursos internos y externos disponibles, de la validez cultural de cierta movilización de estos recursos y de otras características ecológicas que solo estudios situados pueden identificar.

8) Es importante mencionar que diversos autores han contribuido al desarrollo de un enfoque teórico ecológico-sistémico de la resiliencia, aún no plenamente consolidado (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Ungar, 2018) en el que esta capacidad humana para enfrentar exitosamente el dolor o salir adelante a pesar de las carencias, es concebida como una capacidad de los sistemas en que transcurre el desarrollo de las personas; esta tesis también implica que la resiliencia es una capacidad socialmente integrada a la cultura, a las estructuras sociales y finalmente a las instituciones. Desde este enfoque se argumenta que las teorías individualistas de resiliencia adolecen de serias inconsistencias teóricas y metodológicas.



Este breve panorama muestra la inexistencia de consensos teóricos sobre el núcleo conceptual de la resiliencia, sobre sus procesos o mecanismos causales o su interacción con las situaciones en que se tienen que movilizar recursos para enfrentar adversidades. Como he descrito, existen conceptualizaciones opuestas entre sí y muchas discrepancias sobre cuestiones fundamentales. Por ejemplo, la cuestión de si resiliencia se refiere a un rasgo o conjunto de rasgos de los individuos o bien es una característica de los sistemas o contextos en que ellos se desarrollan. Kobasa (1979) y Bonanno (2004) definitivamente se refieren a este concepto como un rasgo de personalidad relativamente estable que puede medirse objetivamente, por medio de las escalas de resiliencia. Por contraparte, Masten (2021) ha defendido una perspectiva desde los sistemas adaptativos proponiendo estrategias metodológicas de análisis funcional multinivel. Desde su perspectiva, la resiliencia no puede ser una característica de individuos aislados analíticamente de sus contextos, sino que es una capacidad dinámica del sistema en que se desarrollan, siempre en cambio como resultado de los procesos de interacción a que son sometidos por las demandas contingentes que pueden amenazar o disminuir los recursos que mantienen su estabilidad. Cabe señalar que conforme la perspectiva teórica se acerca a un enfoque sistémico, se produce una desaparición analítica de la subjetividad a favor de un enfoque muy cercano al de calidad de vida y de criterios sociodemográficos de bienestar. Con este movimiento teórico, la experiencia subjetiva de dolor o de resignificación de las experiencias dolorosas, tan centrales en concepciones como la de Cyrulnik dejan de ser definitorias del fenómeno.

Una segunda cuestión refiere a una tendencia histórica a la desagregación de los rasgos que hacen a una persona resiliente. El constructo ha pasado de ser entendido como una entidad homogénea y estable, a una compleja, multifactorial y dinámica en las trayectorias vitales (Luthar, Doernberger y Zigler, 1993). La primera concepción puede identificarse con los orígenes de la tradición de investigación que puede ubicarse en la década de los años 50 del siglo pasado en los trabajos de John Bowlby (1952) sobre la salud mental y el desarrollo de niños sin hogar tras la segunda guerra mundial. Desde la teoría del apego, se considera que este proceso puede compensar los riesgos y convertirse en un factor promotor de resiliencia.

La segunda cuestión; la desagregación de elementos de resiliencia ha dado lugar a una gran cantidad de estudios psicométricos que han identificado una cantidad indeterminada de factores internos y externos promotores de resiliencia.

Todas estas diferencias teóricas, no han obstaculizado el desarrollo de innumerables programas o estrategias de promoción de resiliencia en la escuela. La perspectiva hegemónica es la que representa la psicología positiva amalgamada en enfoques de riesgo-protección, aunque prescinden u obvian la documentación de adversidades o sufrimiento. De hecho, ninguno de



los estudios meta-analíticos o revisiones sistemáticas que he analizado, incluyen en su programa un diagnóstico que pruebe la existencia de malestar psicológico. Se trata de programas preventivos y universales, en ocasiones dirigidos a toda la población escolar, aunque frecuentemente adoptan diseños cuasiexperimentales de asignación aleatoria de los sujetos a los tratamientos experimentales.

Los estudios de promoción de resiliencia en la escuela son un subconjunto de las investigaciones en resiliencia y estas, a su vez, pueden integrarse en un conjunto mayor que es el de los estudios del bienestar psicológico o subjetivo. Sus propuestas de intervención expresan su orientación teórica, sus estrategias metodológicas expresan sus compromisos epistemológicos, entre ellos, sus criterios de validez. En función de la enorme cantidad de estudios específicos de resiliencia en la escuela, he adoptado la estrategia de analizar dos tipos de estudios sobre intervenciones en resiliencia: los estudios meta-analíticos, aquellos que analizan elementos de los programas para determinar, con criterios estandarizados, -por lo general es el tamaño del efecto-, su efectividad o sus características operativas y los estudios de revisión sistemática más orientados conceptualmente y que generalmente tienen propósitos evaluativos en función de determinados criterios; principalmente, la eficacia de los programas.

Método

Se llevó a cabo un análisis conceptual de 10 estudios meta-analíticos o revisiones sistemáticas que reportan resultados de procesos de intervención o programas de resiliencia en contextos escolares de educación básica. Para la identificación de la literatura relevante se hizo una búsqueda en las colecciones Google Académico, EBSCO, Scopus, Routledge y Emerald empleando como palabras clave *resilience*, *school-based resiliency program*, *resilience intervention*, *systematic review* y *meta-analysis*. Como criterios de exclusión se consideró eliminar estudios sobre resiliencia escolar o académica; estudios cuya meta es mejorar el rendimiento escolar empleando diversos factores promotores de resiliencia. También se eliminaron estudios efectuados con grupos específicos, por ejemplo, discapacidades o migrantes. Finalmente, se eliminaron los estudios de educación socioemocional, de promoción del bienestar psicológico o la salud mental en general. Los criterios de inclusión fueron: que se tratara de programas universales, preventivos y que se llevaran a cabo en contextos escolares. Se identificaron las definiciones de resiliencia, los factores considerados de riesgo, los factores promotores y los indicadores de eficacia de los programas analizados. Se encontraron 10 estudios específicamente sobre resiliencia en la escuela y se analizaron todos ellos. Los elementos que consideré clave para identificar los compromisos metodológicos y epistemológicos fueron la duración del programa, la selección y asignación de los participantes

a los diferentes tratamientos, la identificación de la persona encargada de implementar las actividades (profesores o profesionales de la salud mental) y las estrategias de evaluación de la efectividad del programa (tabla 1). Para identificar la matriz teórica-conceptual se analizó la definición o el concepto de resiliencia expresado, las técnicas específicas de trabajo con la población, los correlatos de resiliencia y los factores de riesgo-protección mencionados (tabla 2).

Resultados

Tabla 1

Estudios de revisión sistemática y/o meta-analíticos sobre resiliencia en la escuela.

Estudio (Primer autor)	* Técnica de análisis	Número de estudios reportados	Factores de riesgo/diversidades	Duración de los programas	** Selección de los participantes:	*** Quién imparte	Control pre-post o estudio de seguimiento	Grupos control
1 Brownlee (2013)	A	11	No reporta	No reporta sistemáticamente	C	D	100%	100%
2 Brunwasser et al. (2009)	B	17	No se requirió	No reporta	B	A: (n=8) B: (n=8) C: (n=1)	100%	100%
3 Dray (2017)	B	57	No se requirió como criterio de inclusión.	Promedio de 14 semanas	B	A: (n=24) B (n=20). C: (n=13)	100% para diferentes mediciones.	100% para diferentes mediciones
4 Durlak, (2011)	B	213	No se requirió	Promedio de 40.8 sesiones.	B: (n=99) A: (n=114)	A: (n=114) B: (n=44) C: (n=35)	100% para diferentes mediciones	100% para diferentes mediciones
5 Fenwick-Smith (2018)	A	11	No reporta	6 semanas mínimo, un año 7 meses máximo y 2 programas que se integran al currículo escolar.	A: (n=2) B: (n=3) D: (n=1) E: (n=3)	A: (n=3) B:(n=4).	3	3
6 Geesen (2014)	A, B	19	No se requirió	Desde 3 sesiones hasta una sesión por semana durante un año.	A B	D	18 de 19 estudios	100%

7	Hart (2013)	A	12	100% de los estudios pertenencia a minorías étnicas, exposición a trauma o estrés, problemas familiares	Desde 3 sesiones hasta 1 hora semanal por un año	No reporta	A: (n=1) B: (n=4) C: (n=4) Otros: (n=3)	4	100%
8	Joyce (2018)	A, B	17	Ninguno de los estudios	Desde una sesión (única) de 2 horas hasta 28 horas.	C	D	No reporta	64% de los estudios
9	Lewis (2015)	C	1	No se requirió	No reporta	C	Comunidad escolar incluyendo padres de familia	100%	100%
10	Liang (2020)	B	38	No se requirió	Mínimo 6 y máximo 18 sesiones.	B	A: n=17 B: (n=21)	100% para diferentes mediciones.	100% para diferentes mediciones.

* A: revisión sistemática, B: meta-análisis

** A: universal, B: asignación aleatoria, C: no reporta, D: estudio experimental E: estudio cuasi-experimental

*** A: profesores o personal escolar, B: profesionales, personal externo a la comunidad, C: colaboración entre A y B, D: no reporta.

En la tabla 1 puede observarse el predominio de programas o intervenciones que consideraron valioso asignar a los estudiantes participantes mediante procedimientos aleatorios a cada uno de los tratamientos diseñados; aunque no todos los estudios emplearon grupos de control, su predominio es evidente. El registro de comparaciones mediante técnicas psicométricas para diferentes constructos psicológicos entre el grupo control y/o el grupo experimental antes y después del tratamiento indica la adopción del criterio de que el cambio: la mejora en las cualidades resilientes puede determinarse cuantitativamente y en corto plazo. El dato referido a quién fue la persona o personas encargadas de implementar las actividades es muy importante; no solo porque para los estudios meta analíticos aporta un dato que puede hacer imposible la comparación de resultados por tratarse de una variable que altera la validez ecológica de los estudios, sino porque revela información sobre la artificialidad o integración a la vida cotidiana de las actividades y sobre la participación o involucramiento de la comunidad educativa en el proyecto. La duración de los programas cuya variabilidad es enorme: desde una sesión hasta

más de un ciclo escolar indica la adopción de tesis referidas al cambio psicosocial: supondría que hay autores que creen que se puede fomentar resiliencia con una sesión de trabajo mientras que otros consideran que el trabajo continuo a lo largo de grandes periodos de tiempo es lo adecuado. Evidentemente este tipo de discrepancias también pueden generar dudas respecto a la validez de las comparaciones estandarizadas (ver tabla 2, criterios de efectividad del programa).

Tabla 2

Conceptos de resiliencia y variables asociadas

Estudio (Primer autor)	Concepto de resiliencia	Factores promotores o dimensiones del concepto	Correlatos	Criterios de efectividad del programa	Técnicas de intervención
1 Brownlee (2013)	Enfoque de capacidades. Capacidad para afrontar el estrés o con experiencias negativas y evitar consecuencias negativas	Habilidades socioemocionales. Sentido de logro. Relaciones sociales positivas	Ajuste social. Reducción de conductas negativas. Bienestar. Medidas de habilidades socioemocionales: i.e: autoestima	Evaluación cualitativa de estudios cuantitativos.	Terapia cognitivo conductual. Enfoque de capacidades curriculares. Entrenamiento en habilidades
2 Brunwasser et al. (2009)	Conjunto de habilidad para afrontar adversidades.	Autoconciencia. Autorregulación. Agilidad mental. Fuerza de carácter. Habilidades sociales. Optimismo	Síntomas de depresión medida con instrumentos estandarizados	Tamaño del efecto entre grupos control y experimental. Tres estudios emplearon comparaciones antes-después de la intervención	Terapia cognitivo conductual. Discusiones grupales. Exposiciones
3 Dray (2017)	Se equipara con salud mental, ausencia de síntomas de estrés, depresión, ansiedad y problemas de ajuste psicosocial. Es el resultado de factores protectores internos y externos: apego seguro a la familia, conducta prosocial, habilidades sociales, creencias morales, responsabilidad, religiosidad, apoyo social, cohesión familiar. La intervención tiene como meta fortalecer los factores protectores	3 factores internos o externos como mínimo	Ansiedad, depresión, hiperactividad, problemas de conducta, problemas internalizantes y externalizantes, distrés psicológico.	Tamaño del efecto entre grupos control y en estudios de seguimiento.	Terapia cognitivo conductual. Psicología Positiva. Educación socioemocional. Habilidades sociales. Habilidades para la vida. Afrontamiento. Mindfulness. Promoción de salud mental.
4 Durlak, (2011).	Competencias socioemocionales que permiten manejar situaciones nuevas o desafiantes de manera constructiva	Competencias para reconocer y manejar emociones, establecer y alcanzar metas	Autoestima, autoeficacia, autoconcepto, sentido de pertenencia, creencias	Confiabilidad y validez de pruebas estandarizadas	Entrenamiento en habilidades: enfoque secuencial o paso a paso.

			positivas, apreciar la perspectiva de los demás, mantener relaciones positivas con los demás, actuar responsablemente y manejar situaciones difíciles de manera constructiva.	prosociales, creencias sobre la justicia. Habilidades socioemocionales Problemas de conducta. Consumo de sustancias psicoactivas Conductas positivas. depresión, ansiedad.		Trabajo colaborativo Metas explícitas de aprendizaje
5	Fenwick-Smith (2018)	Reaccionar positivamente al cambio o los obstáculos de la vida Una capacidad o conjunto de habilidades que permiten prevenir minimizar o recuperarse de los efectos dañinos de la adversidad	Factores promotores internos y externos	Estrategias de afrontamiento, conductas de autoprotección.	Cualitativos, Técnicas psicométricas. Comparaciones pre-post	Estrategias de afrontamiento, habilidades socioemocionales
6	Geesen (2014)	Concepto multidimensional. Incluye disposiciones y atributos del individuo. Incluye factores promotores externos como el apoyo social. Capacidad para recuperarse de experiencias adversas.	Estrategias de afrontamiento Autoestima	Ausencia de síntomas de problemas de salud mental Habilidades socioemocionales	Tamaño del efecto	Terapia cognitivo conductual Optimismo Técnicas de meditación
7	Hart (2013)	Resultado positivo en presencia de adversidad	Reducción de factores de riesgo	Autoestima, autonomía, solución de problemas, propósitos o metas, empatía, habilidades sociales, procura o cuidado, cohesión y sentido de pertenencia escolar y familiar	No puede establecerse de antemano, depende del contexto	Solución de problemas Educación socio emocional Habilidades sociales Juego de roles
8	Joyce (20189)	Capacidad para afrontar estrés y adversidades Capacidad para recuperarse de trauma o estrés.	No reporta	Baja ansiedad, depresión y síntomas de estrés, bienestar	Tamaño del efecto	Terapia cognitivo conductual Minfulness Combinación de ambas
9	Lewis, (2015)	Bienestar social y emocional. Habilidad para detectar cambios que pueden perturbar el sistema (en el caso de niños: capacidad para detectar emociones o situaciones que pueden generar estrés o ansiedad).	Autocontrol Empatía Reflexividad solución de problemas	Ajuste psicosocial Resultados educativos	Cualitativo Metodología mixta	Habilidades socioemocionales Técnicas vivenciales Discusión grupal de biografías Enfoque cognitivo-conductual
10	Liang, (2020)	Crecimiento en la adversidad, por medio del	No reporta	Disminución en la	Tamaño del efecto	Terapia cognitivo-



fortalecimiento de factores protectores internos y externos.

puntuación en medidas de depresión.

conductual: reestructuración cognitiva, activación conductual, solución de problemas, entrenamiento en habilidades sociales
Mindfulness

La tabla 2 revela información muy importante respecto a las concepciones de resiliencia que subyacen a los programas analizados. Teóricamente, no es lo mismo el enfoque de capacidades que el trabajo en habilidades. El primero es más genérico, se dirige a un proceso de desarrollo psicosocial y educativo que supone procesos de acompañamiento o de integración a las comunidades. El enfoque de habilidades tiene un origen más conductual, asume, generalmente de manera a-crítica, que las habilidades son transferibles a cualquier circunstancia, que se aplican de manera mecánica y que pueden conservarse con las mismas cualidades a lo largo del tiempo. Generalmente se trabaja mediante ejercicios estructurados, juego de roles o entrenamiento directo siguiendo a modelos. En ambas conceptualizaciones, la resiliencia se encuentra indisolublemente ligada a criterios de bienestar y/o de ausencia de sintomatología psicopatológica (ver columna sobre correlatos de resiliencia). Puede observarse la integración del enfoque de riesgo-protección, adoptando la tesis de que la resiliencia se promueve incrementando o mejorando los factores protectores. Ninguno de los estudios revisados identificó puntualmente factores de riesgo específicos para los participantes, lo cual se explica porque se trata de programas preventivos, de carácter universal. Por otra parte, aunque algunas conceptualizaciones incluyen referencias a recuperación o crecimiento personal, ninguna lo implementa en ninguna de las técnicas de trabajo empleadas ni en las estrategias de evaluación. Finalmente es importante observar, en la última columna de la derecha, las técnicas específicas implementadas: se trata de variantes de la terapia-racional emotiva, del entrenamiento en habilidades, de educación emocional y de manera muy destacada, en algunos programas se emplean técnicas de meditación y de atención plena (mindfulness) como parte del fomento de resiliencia. Tanto en los correlatos de resiliencia como en las técnicas de trabajo puede observarse el predominio de constructos psicológicos que forman parte del llamado capital psicológico defendido como sinónimo de resiliencia por el enfoque de la psicología positiva.

Problemas metodológicos y conceptuales

La arquitectura metodológica de los estudios, el tratamiento de las variables, la selección de indicadores, las preguntas que se plantean, lo que se considera un hallazgo, es decir, el paradigma en el sentido de Kuhn (2004) expresa presupuestos ontológicos sobre la persona, la sociedad y de manera particular, en estos estudios, sobre la escuela y la resiliencia. El análisis crítico de estos supuestos muestra que tanto la metodología como las implicaciones teóricas y prácticas de estos estudios son relativas al paradigma y, por consecuencia que, desde un conjunto de concepciones diferentes sobre la adversidad, la resiliencia o sobre los espacios en que transcurre el desarrollo de los niños, se puede llegar a conclusiones diferentes.

La posibilidad de comparación entre los programas puede ponerse en duda en función de la enorme variabilidad conceptual y operativa que expresa la tabla 1. En ese sentido, la medición del tamaño del efecto: las diferencias estandarizadas entre tratamientos, pasa por alto muchas particularidades que conceptualmente indican posicionamientos muy diversos sobre resiliencia y operativamente pasan por alto estrategias metodológicas que pueden producir variables alternativas. Sin embargo, en conjunto, son indicativas de que todos los programas se ubican en el mismo paradigma: comparten las mismas tesis metodológicas y epistemológicas.

Conclusiones

La totalidad de los estudios analizados comparte una concepción individualista del sujeto. Aún en los casos en que se proponen estrategias de intervención que involucran a la escuela en su conjunto, el objetivo es el fortalecimiento individual, dejando las estructuras de funcionamiento de la institución incuestionadas. En estos programas son los alumnos como individuos quienes deben fortalecerse para enfrentar las adversidades; no el sistema educativo o las comunidades, sino los individuos. Asumen una perspectiva acrítica sobre los efectos de la realidad material y social en la constitución de las subjetividades que descontextualiza social, cultural y políticamente los fenómenos y procesos psicosociales produciendo representaciones estáticas con escasa capacidad explicativa y, por consiguiente, con una débil capacidad para incidir en la transformación de las realidades sociales. En esa medida, puede argumentarse que los programas analizados no promueven resiliencia.

Aunque existen algunas propuestas que difieren relativamente del modelo hegemónico para promover resiliencia en la escuela, todas las propuestas identificadas en este estudio comparten el supuesto de que es cada individuo quien debe fortalecerse: las dimensiones sociales y comunitarias, identitarias, el trabajo colaborativo, la vinculación de la escuela con la comunidad o el análisis crítico del funcionamiento cotidiano de la institución escolar, no han podido ser integradas en una propuesta que se proponga fortalecer ya no a cada individuo sino a la escuela



como sistema social para que, a su vez, se convierta en un entorno seguro en el que se vivan cotidianamente las cualidades que el discurso de resiliencia ha enaltecido.

La gran mayoría de los programas ha adoptado el enfoque de riesgo protección y retoma constructos y técnicas de trabajo de la psicología positiva. La medición estandarizada de estos constructos indica el compromiso ontológico con la existencia de variables psicológicas intraindividuales como el locus de la resiliencia.

No existe evidencia clara de que estos programas mejoren el bienestar de la población participante; las escalas que documentan ausencia de psicopatología clínica cuando se aplican a población abierta, pierden sentido, lo cual ha sido sistemáticamente ignorado en estos programas.

Finalmente, es importante señalar el hallazgo de la importación de la meditación al campo de la resiliencia, aunque esto es teóricamente extraño, es decir, ninguna teoría o conceptualización de resiliencia indica o sugiere que la meditación indique resiliencia, el hecho de su incorporación, revela una tendencia de estos estudios a incorporar cualquier procedimiento o técnica considerada novedosa o útil en contextos terapéuticos.

Discusión

En los estudios analizados subyace la premisa de que la resiliencia es un atributo de los individuos o que existen factores promotores internos que son, a su vez, atributos de los sujetos. Esta conceptualización ha sido criticada desde el enfoque socio-ecológico sistémico del desarrollo en el que se cuestiona la existencia de factores promotores comunes o característicos de la resiliencia y se argumenta que la eficacia causal de estos factores puede estar determinada por factores situacionales o socioculturales; lo que denominamos resiliencia puede variar de manera importante dependiendo de una interacción compleja entre recursos, adversidades y de lo que en determinados contextos culturales se considere como un funcionamiento adecuado considerando las normas subjetivas tradiciones o valores.

Respecto a la evaluación de los programas, por medio de instrumentos de medida psicológica de resiliencia, bienestar, salud mental, ausencia de síntomas de estrés, depresión u otros, puede afirmarse que constituye una contradicción del concepto de resiliencia pues esta designa una capacidad para afrontar adversidades, no una respuesta a instrumentos estandarizados. Las respuestas a las escalas de resiliencia han llegado a equipararse a la capacidad misma. Es importante considerar, de manera crítica, que los estudios meta-analíticos pasan por alto diferencias fundamentales como la periodicidad de las intervenciones, su duración, los contenidos específicos que se trabajaron, quién dirigió la intervención: profesores capacitados,



investigadores o estudiantes, profesores entre otras variables. Las medidas con que se concreta la evaluación de la efectividad de las intervenciones omiten el efecto de estos factores generando un factor de incertidumbre sobre su validez.

Puede inferirse el predominio de una visión despolitizada de la escuela que se concibe únicamente como un lugar para trabajar eliminando del análisis los procesos normativos, valorales o ideológicos. Incluso, eliminando la interacción cotidiana como fuente de recursos o de obstáculos para la construcción de estructuras de relación social que pueden incrementar el sentido de pertenencia, el compromiso con objetivos comunes, la identidad social y una serie de procesos psicosociales que pueden considerarse también promotores de resiliencia.

Como variantes encontradas y que pueden considerarse de utilidad para promover resiliencia se encontró al enfoque de capacidades en contextos adversos (Brownlee et al. 2013). Se trata de un enfoque que trata de integrar su programa al funcionamiento cotidiano de la escuela, de involucrar al personal docente o a toda la comunidad y de entretenerse con las actividades curriculares. Estos tres factores, aportan mayor validez ecológica y, en principio, permiten crear sentido de comunidad. El concepto de resiliencia, sin embargo, aún es dependiente del individualismo metodológico y el programa específico que fue analizado, aun comparte premisas del paradigma dominante. Por contraparte, este tipo de programas no son evaluables con los criterios estandarizados predominantes, lo cual indica la necesidad de construir criterios epistemológicos alternativos: en lugar de medir constructos estandarizados se puede trabajar en la documentación de procesos comunitarios de participación conjunta en proyectos, en documentar el compromiso de docentes y autoridades con el bienestar, no solo con el aprendizaje; documentar el involucramiento de la comunidad en los asuntos escolares, la consciencia de los determinantes del sufrimiento o las adversidades sufridas. Es decir, se trata de programas que pueden representar la transición a un paradigma emergente libre de los compromisos individualistas de las teorías hegemónicas.

Sobre la promoción de resiliencia en la escuela es importante señalar que existen, efectivamente, alternativas teóricas y conceptualizaciones de resiliencia mucho más sólidas o con mayor capacidad para promover resiliencia en un sentido social o comunitario y de explicar los procesos causales de las respuestas consideradas resilientes. Este es el enfoque ecológico-sistémico. Es importante considerar que se trata de un enfoque aún en desarrollo y que su aplicación a las ciencias sociales es escasa. Sin embargo, contiene elementos que pueden mejorar o normalizar el funcionamiento de la institución escolar para que sea un ambiente que promueva la colaboración, el trabajo cooperativo, la creación de redes de apoyo y la vivencia

de compromiso, aceptación e integración conceptualizados como características de los sistemas, no de las personas en lo particular.

Finalmente, frente a la enorme cantidad de problemas encontrados en los programas de promoción de resiliencia en contextos escolares es importante explicitar el interrogante sobre cómo se explica su amplia difusión y permanencia. Al respecto, se puede explorar la tesis de algunos críticos de la modernidad (Evans y Reid, 2014) quienes han analizado el uso ideológico del discurso de resiliencia como un artefacto sociocultural que promueve los valores del neoliberalismo: se trata de discursos que acompañan prácticas de individuación: de reducción analítica de los problemas sociopolíticos a los individuos, con lo cual el análisis de los procesos sociopolíticos causantes de las desigualdades o adversidades que se presentan con creciente probabilidad en las trayectorias vitales quedan invisibilizados.

Referencias

- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Ibérica.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive under extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bowlby, J. (1952). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Serie de Monografías, No. 2. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle>
- Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E. y Clarkson, A. (2013). A systematic review of strengths and resilience outcome literature relevant to children and adolescents. *Child and Adolescent Social Work*, 30, 435-459. DOI 10.1007/s10560-013-0301-9
- Brunwasser, S. M, Gillham, J. E, Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 77, 1042-1054.
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Dray, J. Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. McElwaine, K., et al. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.



- Durlak, J. y Schellinger, R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(19), 405-432.
- Evans, B. y Reid, J. (2014). *Resilient life: The art of living dangerously*. Cambridge: Polity.
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. y Thompson, S. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6(30). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>
- Geesen, F. (2014). *Resilience in the educational system. A meta-analysis of school-based interventions aimed at promoting resilience* (Tesis de Maestría). University of Twente. Department of Behavioral Science, Positive Psychology and Technology.
- Hart, A. y Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for school using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S., Bryant, R. y Harvey, S. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resiliency training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8, e017858. DOI:10.1136/bmjopen-2017-017858
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health. An enquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1-11
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lewis, L., Ecclestone, K. y Lund, P. (2015). Can a rules-based model illuminate resiliency mechanisms? *Pedagogy in Practice*, 1(2), 36-65
- Liang, M., Yingnan, Z., Cong, H. y Zeshi, C. (2020). Resilience-oriented cognitive behavioral interventions for depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 270, 150-164.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). El constructo de la resiliencia: Una evaluación crítica y directrices para el trabajo futuro. *Child Development* 71(3), 543-462. <https://www.researchgate.net/publication/12366925> [The Construct of Resilience A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work](https://www.researchgate.net/publication/12366925)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- Scheper-Hughes, N. (2008). A Talent for Life: Reflections on Human Vulnerability and Resilience, *Ethnos*, 73:1, 25-56, DOI: 10.1080/00141840801927525



- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, C. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, SEP. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Unesco. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe para la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Unesco. (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unesco y Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace. (2020). *Rethinking learning. A review of social and emotional learning for education systems*. Unesco y MGIEP.
- Ungar (2001). The social construction of resilience among “problem” youth in out-of-home placement. A study of health-enhancing deviance. *Child and Youth Care Forum*, 30(3), 137-154.
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience: principles and processes for a science of change in context of adversity. *Ecology and Society*, 23(4), 34. *Ecology and Society*, 23 (4):34. <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
- UNICEF. (2017). *Manual de actividades que propicien resiliencia en niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados alojados en centros de asistencia social*. https://www.unicef.org/mexico/media/1276/file/VCEManualDeResiliencia_mar2018.pdf
- Werner, E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? En S. Goldstein and R. B. Brooks. *Handbook of resilience in children* (pp. 91-105). Springer.