

Resiliencia y política educativa

Juan Carlos Tedesco

Introducción

En los últimos años se han expandido los proyectos y las investigaciones basadas en el concepto de resiliencia¹. El punto central sobre el cual se apoya este concepto consiste en analizar a aquellos individuos o grupos que, en condiciones adversas, logran superar su situación y construir una trayectoria de vida positiva. En otros términos, se trata de reorientar la mirada - tradicionalmente centrada en las víctimas-, para ponerla en los sobrevivientes de situaciones traumáticas o desfavorables. Este enfoque cuestiona algunos de los supuestos básicos con los cuales conceptualizamos las situaciones traumáticas y las estrategias de acción para superarlas. Boris Cyrulnyk ha señalado, provocadoramente, que el hecho que la resiliencia no haya sido estudiada en un contexto donde todos tenemos evidencias de su existencia, habla mucho de nuestra cultura, donde el sobreviviente es considerado sospechoso y sólo las víctimas son inocentes.²

Poner el acento en los sobrevivientes y en los procesos de reparación implica, sin embargo, varios riesgos sobre los cuales es preciso prevenir y prevenirse. Desde diferentes perspectivas, se han señalado los riesgos teóricos y políticos vinculados a la posibilidad de subestimar la importancia de las causas de los traumas, de promover una idea de invulnerabilidad frente a las situaciones adversas y de sobreestimar las posibilidades de romper los determinismos sociales o culturales. En este sentido, es importante contextualizar los conceptos de sobreviviente y de víctima, tanto desde el punto de vista histórico como situacional. No es lo mismo sobrevivir a una violación, al castigo corporal infligido por el padre o al abandono familiar, que sobrevivir a situaciones sociales de marginación y pobreza o a situaciones de represión social o política como los campos de concentración o los campos de refugiados palestinos. En términos culturales, Mary Carmen Feijoo, entre otros, señaló el impacto del neoliberalismo sobre la representación de las víctimas y de los sobrevivientes. Al contrario de lo postulado por Cyrulnyk, en el modelo neoliberal, las víctimas son sospechosas y sólo los ganadores son inocentes³.

Sin embargo, también es válido argumentar en sentido inverso y plantear los riesgos que supone ignorar la existencia del fenómeno de los sobrevivientes y negarse a explorar la fertilidad del concepto de resiliencia para explicar los procesos de reparación y para estimular el diseño de estrategias eficaces de acción tanto a nivel individual como de

¹ Véase, al respecto, M. Manciaux (comp.) **La resiliencia: resistir y rehacerse**. Barcelona, Gedisa, 2003. A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (comp.). **Resiliencia; Descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires, Piados, 2001. Existen materiales referidos a estudios de casos y reflexiones conceptuales en las publicaciones del CEANIM (Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer), dirigido por María A. Kotliarenco en Santiago de Chile y en el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús, en Argentina.

² Ver Boris Cyrulnyk. **Un merveilleux malheur**. Paris, Odile Jacob, 1999. Pág. 12.

³ María del Carmen Feijoo. **Nuevo país, nueva pobreza**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

políticas públicas. Todos estos riesgos están presentes y los investigadores que trabajan con el concepto de resiliencia no constituyen un grupo homogéneo en cuanto a las orientaciones y a los marcos teóricos globales en los cuales colocan sus análisis.

En este sentido, estas notas sólo pretenden explorar la fertilidad del *concepto* de resiliencia, en contextos sociales específicos (pobreza, marginalidad y exclusión social) y en un ámbito de acción también muy focalizado: la educación sistemática. Estos límites están asociados tanto a posibilidades como a intereses intelectuales. El interés por el concepto de resiliencia está basado en sus posibles aportes a la explicación de los fenómenos de adversidad social y al diseño de estrategias para enfrentarlos. En la medida que contribuya a estas tareas, su legitimidad será genuina.

La relevancia de la subjetividad

El primer aspecto sobre el cual los estudios de resiliencia pueden ser valorizados es el que se refiere a la importancia otorgada a la subjetividad en el análisis de los fenómenos de adversidad social. Desde este enfoque, no se trata de negar la relevancia de los factores objetivos, sino de distinguir los efectos del traumatismo de los efectos de la representación del traumatismo. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, en nuestra cultura los efectos biológicos, por ejemplo, son a menudo reparables debido a la plasticidad de nuestro cerebro, mientras que los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma – provocada ya sea por el discurso social o académico-, pueden ser mucho más difíciles y lentos de restaurar⁴.

Esta mirada sobre la dimensión subjetiva de los traumas sociales abre una serie de interrogantes y perspectivas. En primer lugar, es necesario plantear la pregunta de hasta donde es posible analizar situaciones sociales como la pobreza, la exclusión y la marginalidad, en términos de trauma personal. Esta pregunta permite recuperar buena parte del debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las *nuevas desigualdades*. Dicho debate ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales”, las nuevas desigualdades son “intra-categoriales”. Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio - económico y estructural⁵. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Además del cambio en la naturaleza de la desigualdad, también es posible formular la hipótesis del carácter subjetivamente traumático de las situaciones de pobreza,

⁴ Boris Cirulnyk, op.cit. pág. 91

⁵ J-P.Fitoussi y P. Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

marginalidad y exclusión, a partir de algunas características de los procesos que las provocaron. En este sentido, casos como el de la reciente crisis en Argentina, por ejemplo, permiten apreciar que un porcentaje importante de la población que actualmente vive en condiciones de pobreza llegó a esa situación a través de un proceso de deterioro social *muy rápido* que - tanto objetiva como subjetivamente- puede ser conceptualizado en términos de situación traumática.

Más allá de las discusiones acerca de las metodologías de medición de la pobreza, la velocidad del proceso sufrido en Argentina puede apreciarse a través de algunos datos cuantitativos. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en mayo del año 2001, el 35,9% de la población argentina (12,9 millones de personas) se encontraba en condiciones de pobreza. En el mes de octubre ese porcentaje subió al 38,3%, y en mayo de 2002, alcanzó el 53%. Pero como desde mayo hasta septiembre de 2002, los precios aumentaron más del 10%, se estima que la pobreza ya afectaría al 56% de la población: un poco más de 20 millones de personas. De acuerdo a estos datos oficiales, es posible sostener que nunca en la historia del país se generaron en tan poco tiempo, tantos nuevos pobres como en el último año.

Esas mismas fuentes de información también indican que la pobreza tiene una incidencia muy significativa en los niños y jóvenes. Siete de cada diez menores de 14 años es pobre. Así, cuatro millones de los 5,7 millones de niños no puede acceder a la canasta básica de alimentos y servicios. En el cordón urbano que rodea a la ciudad de Buenos Aires, la zona con mayor densidad de población del país, se estima que el 78% de los alumnos de educación primaria y secundaria se encuentra en situación de pobreza. Este porcentaje aumenta al 86% cuando se considera a los alumnos de las escuelas públicas.

La rapidez y la magnitud del fenómeno tienen consecuencias que no han sido aun suficientemente estudiadas. En todo caso, sea individual o colectiva, la rapidez de la caída permite adoptar un enfoque analítico que distinga este tipo de situaciones de pobreza y exclusión de las situaciones tradicionales donde la pobreza ha sido transmitida intergeneracionalmente. Dicho en otros términos, estaríamos ante un escenario en el cual el excluido sufrió personalmente las operaciones sociales del proceso de exclusión: pérdida del empleo, fracaso en la búsqueda de nuevo empleo, pérdida de ingresos, de vivienda, de acceso a servicios básicos de salud y educación, dificultad para transmitirle a sus hijos una identidad basada en situaciones profesionales, etc. Este escenario es *distinto* en el plano subjetivo al que se puede encontrar en situaciones más tradicionales de pobreza estructural, donde la exclusión ya fue vivida y transmitida a través de varias generaciones.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política⁶. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de *masas*, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de

⁶ Un aporte importante al análisis de los procesos subjetivos asociados a situaciones de exclusión social puede verse en S. Dustchazky y C. Correa, *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas⁷. En este sentido, el concepto de resiliencia puede contribuir a identificar los aspectos subjetivos que deberían ser tenidos en cuenta por las políticas masivas. Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar⁸. Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de resiliencia de una persona o de un grupo y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico, especialmente en el ámbito de la escuela. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad debería –si este análisis fuera válido – hacerse cargo de estas dimensiones.

Tres componentes: proyecto, narrativa y confianza.

Los estudios sobre resiliencia han identificado una serie de atributos que caracterizan ya sea a las personas “resilientes”, ya sea a las condiciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia. No vamos a considerar si la lista es exhaustiva ni el peso relativo de cada uno de dichos atributos. Sólo quisiéramos mencionar y analizar aquellos que nos parecen, desde una perspectiva pedagógica, los más relevantes o – para usar una de las categorías con la cual Popper consideraba la validez de las teorías científicas – los más fértiles en términos de su capacidad para explicar fenómenos y para inspirar estrategias de intervención.

Desde el punto de vista de las personas, se destacan la capacidad para formular un *proyecto* y la capacidad para elaborar una *narrativa* acerca de su situación, aspectos fundamentales en lo que algunos denominan el proceso de construcción de un Sujeto. Desde el punto de vista de las condiciones, mencionaremos la *confianza* por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación. La fertilidad se deriva, en gran parte, del hecho que estas dimensiones ya han sido señaladas desde la

⁷ Ver, por ejemplo, OEA/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobrecarga en escuelas de contextos desfavorecidos; Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, 2002.

⁸ Una significativa dimensión del rechazo de vastos sectores de población a las políticas gubernamentales se explica más por las representaciones subjetivas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas. La subjetividad no se reduce –desde esta perspectiva. A la intimidad de una persona: Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, “la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva”. Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martuccelli, *Grammaire de l'individu*. París, Gallimard, 2002.

propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo. Su recuperación desde un enfoque basado en el concepto de resiliencia no hace más que reforzar la validez de su utilización.

Proyecto

Los estudios sobre resiliencia señalan que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo.

Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto. La sociología se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. "En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor", sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de Sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de *orientación*.

Esta función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser? ¿en qué creo? ¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades?. La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas⁹. Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

Narrativa

⁹ Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo. *Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao*. Edições Asa, 1999.

Los trabajos sobre resiliencia también insisten en la importancia del relato como factor clave en la superación de los efectos de un traumatismo. La posibilidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la situación traumática es un elemento fundamental en el trayecto de la resiliencia, ya que desde el momento que un niño puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la tragedia. Reconstruir el acontecimiento con palabras no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores¹⁰.

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lectoescritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación, adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades de alto valor en el trayecto de la resiliencia: el teatro, la literatura, la poesía, etc. son todas formas muy significativas de expresión en los procesos de resiliencia. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

Confianza

Los estudios de resiliencia han destacado la importancia de la presencia de un adulto o de adultos significativos que brinden confianza en la capacidad de las personas para superar la situación adversa, ya sea a través del afecto, la protección, la estimulación o el reconocimiento a la existencia del sujeto. La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en los resultados del aprendizaje. El clásico estudio de Rosenthal sobre el "efecto Pygmalion" es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos contruados en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo "contra-cultural". En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de

¹⁰ Boris Cyrulnik. *Les vilains petits canards*. Paris, Odile Jacob, 2001. pág. 182

promover trayectorias resilientes implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos coherentes.

Los estudios de resiliencia, sin embargo, nos ayudan a identificar algunos de estos procesos cuyo impacto parece significativo: calor afectivo, fortalecimiento de la autoestima, idealización, racionalización, activismo, etc. En todo caso, la mención de estos procedimientos indica claramente que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

Comentario final

La mención de estos diferentes aspectos no debe hacer perder de vista la idea de integralidad. Para volver a B. Cirulnyk, es posible sostener la necesidad de actuar sobre todos los momentos de la catástrofe: el momento político, para luchar por un orden social más justo; el momento filosófico, para criticar las teorías que preparan ese orden injusto; el momento técnico para reparar las heridas y el momento resiliente para retomar el curso de la existencia¹¹.

¹¹ Boris Cirulnyk, *op. cit.*, pág. 263.