



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes  
Venezuela

Anzola, Myriam  
La resiliencia como factor de protección  
Educere, vol. 7, núm. 22, julio-septiembre, 2003, pp. 190-200  
Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602209>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Investigación 



# LA RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

Fecha de recepción: 16-12-02
Fecha de aceptación: 31-01-03

MYRIAM ANZOLA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

## Resumen

Un concepto esencial en los nuevos temas de investigación etnográfica en sectores desfavorecidos es el concepto de *Resiliencia*, entendida como la capacidad que demuestran individuos provenientes de entornos de pobreza para sobreponerse a la adversidad en beneficio del crecimiento personal. El concepto es tomado de la Física en la que se entiende como "elasticidad" semejante a la mostrada por los cuerpos que vuelven a su estado inicial después de estar sometidos a presión. Cyralik (2002), la define como un mecanismo de autoprotección que amortiguando los choques del trauma se pone en marcha desde la más tierna infancia, primero mediante el tejido de lazos afectivos y luego a través de las expresiones de las emociones.

La Resiliencia tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres humanos como potencial de su actuación social. Cuando éste está construido sobre la vinculación segura a un hogar paterno apacible, el niño se torna capaz de movilizarse en busca de su protección personal.

El presente trabajo muestra los resultados de un estudio con jóvenes provenientes de entornos de pobreza que abandonaron la escolaridad por diversas razones y que han desarrollado mecanismos de superación personal y adaptación escolar al ofrecerles nuevas condiciones educativas dentro de un Contexto Funcional de Aprendizaje. Para obtener los datos se utilizaron herramientas propias de la investigación etnográfica como las escalas Likert para determinar autopercepción de la calidad de vida, las autobiografías y textos testimoniales de los sujetos de la muestra.

## Abstract RESILIENCE AS A PROTECTION FACTOR

*In the new areas of ethnographic research among disadvantaged sectors, an essential concept is that of Resilience, meaning the capacity of individuals from impoverished backgrounds to overcome adversity to the benefit of their personal growth. The concept is taken from Physics, where it signifies the "elasticity" of body which returns to its initial form after being subjected to pressure. Cyralik (2002) defines it as a mechanism of self-protection against the traumatic shocks that occur from earliest childhood, first with emotional bonds and later with emotional expression.*

*Resilience is connected with the temperament humans develop for social activity. When this is based on a solid connection with a peaceful home, the child is able to take steps to seek personal protection*

*The present work gives the results of a study of young people from impoverished backgrounds who dropped out of school for various reasons, and who have developed mechanisms for personal growth and for adaptation to schooling when offered new educational conditions in the Functional Learning Context. Data was obtained using methods from ethnographic research, such as Likert scales for determining perceptions of the quality of life, autobiographies, and textual statements from the subjects of the sample.*



## Introducción

Un aspecto esencial para explicar la disposición de la estructura humana de sobreponerse al maltrato está contenido en el concepto de *resiliencia*, entendida como:

*“la capacidad que demuestran individuos provenientes de entornos desfavorecidos para sobreponerse a la adversidad en beneficio del crecimiento personal”.*

El concepto es tomado de la Física en la que se entiende como “elasticidad” semejante a la mostrada por los cuerpos que vuelven a su estado inicial después de estar sometidos a presión. Según la revista “El Maestro” en su edición electrónica de mayo 2000 la resiliencia implica “el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas” (Revista El Maestro, Edición IV, 2000). Cyrulnik (2002) la considera “un mecanismo de autoprotección que amortiguando los choques del trauma se pone en marcha desde la más tierna infancia, primero mediante el tejido de lazos afectivos y luego a través de las expresiones de las emociones”. Según el autor, autocalificado como resiliente, “las niñas y los niños sometidos a malos tratos y abusos pueden valerse de una especie de reserva biopsíquica que les permite sacar fuerzas de flaqueza... esto sólo es posible si el entorno social está dispuesto a ayudarles” (Cyrulnik, 2002).

La resiliencia tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres humanos como potencial de su actuación social. Cuando éste está construido sobre la vinculación segura a un hogar paterno apacible, el niño se torna capaz de movilizarse en busca de su protección personal.

*“El día en que los discursos culturales dejen de seguir considerando a las víctimas como cómplices del agresor o como reos del destino, el sentimiento de haber sido magullado será más leve. Cuando los profesionales se vuelvan menos incrédulos, menos guasones, o menos proclives a la moralización, los heridos emprenderán sus procesos de reparación con una rapidez mucho mayor a la que se observa en la actualidad”.*

(Cyrulnik, p. 27, 2002)

Está claro que si el temperamento ha sido desorganizado por un hogar con padres infelices e insatisfechos, si encima de ello la cultura los arremete más aún, y la sociedad abandona a los que considera no tienen un destino acorde a sus fines, los que han recibido un trauma tendrán un porvenir sin ninguna esperanza. El

temperamento que exhibe la resiliencia aduce de acuerdo a Cyrulnik (2002) a un “afecto de vitalidad una disposición elemental ante las cosas del mundo, ante la rabia o el placer de vivir”. De hecho la organización cultural interviene muy pronto en la estabilización de los rasgos temperamentales del niño que crece. Hay que considerar que la adaptación como mecanismo de supervivencia no es necesariamente un rasgo de resiliencia, cada síndrome traumático tiene su propia evolución. Puede desencadenar una personalidad amorosa, de identificación con el agresor o de oposición a él. Puede desarrollar permanente desconfianza que a veces incluso se transmite de una generación familiar a otra.

En apariencia hay quienes superan el trauma y se *adaptan* a su entorno bajo un marco de sumisión, de renuncia a sí mismos, de seducción del agresor, pero estas no son consideradas respuestas resilientes. La búsqueda del desarrollo de la resiliencia sólo debe ir en provecho del desarrollo personal de quien la requiere, no en la de la satisfacción de los esquemas deseables de comportamiento de un grupo particular. La puesta en marcha de un proceso de resiliencia debe ser continuo. La acogida tras la agresión es el primer paso, luego debería existir una cooperación institucional y familiar de resonancia afectiva. Requiere de un proceso que a fuerza de acciones y palabras genuinas de acogida, apoyo y acompañamiento inscriben el desarrollo de un sujeto en un medio y una cultura. Por tanto, “no es el niño el resiliente sino su evolución y proceso de su propia historia” (Cyrulnik, p. 214, 2002). A nuestro entender, en todo este proceso es imprescindible el encuentro con una persona significativa y la inserción en una actividad con sentido. Cuando ello está presente, los sujetos parecen responder en alto grado a la acogida que encuentren en su grupo cultural. Ningún sentimiento generado por la agresión es irreconciliable con una vida de realización siempre que se encuentren guías de resiliencia.

## La promoción de la resiliencia en un nuevo contexto de aprendizaje

En el Museo de Ciencia y Tecnología trabajamos desde hace tres años y medio con una población de niños y jóvenes que abandonaron la escolaridad por diversas causas asociadas a su proveniencia de entornos de pobreza. En este nuevo espacio, suscitamos lo que hemos llamado un Contexto Funcional de Aprendizaje, (Anzola y Díaz, 1997), dentro de este contexto concebimos la resiliencia como una aptitud implicada en una serie de actitudes tales como el *esfuerzo gradual y sostenido*, *la tolerancia a la ambigüedad*, *la supervisión en el tiempo*

## Investigación

y la capacidad para *la toma de decisiones* la cual requiere habituarse a una actitud indispensable para avanzar en el conocimiento sin menoscabo ni temor al error, considerado un estadio en la búsqueda de una nueva respuesta.

Sin duda, estas aptitudes, estrategias y actitudes han sido utilizadas a lo largo de toda la vida social, incluso con mayor regularidad de lo que las utilizan otros jóvenes no acostumbrados a una «cultura de la supervivencia». Nuestra intención es hacerlas aparecer en el contexto escolar, hacerlas reconocibles por ellos y útiles para acercarse al conocimiento y disfrutarlo. Estas estrategias son definitivamente requeridas en la resolución de problemas en los que hay un estado inicial con algún planteamiento no resuelto por el que aprende y una solución que hay que proponer recorriendo unas ciertas operaciones que varían desde que el sujeto está en el período operatorio hasta que se transforma en adulto y empieza a razonar haciendo uso de las operaciones formales entre las que aparecen los razonamientos analógicos, las lluvias de ideas, los silogismos, el reconocimiento de las tautologías y otros procesos de pensamiento que lo acompañarán el resto de su vida. Son propias del pensamiento individual, generadas desde la interioridad del sujeto, particulares y únicas para cada individuo y no pueden ser forzadas, decretadas, ni siquiera inducidas, tan sólo pensamos que pueden ser discretamente “suscitadas” en los entornos de libertad y riqueza de intercambio propuestos.

### Rasgos de resiliencia observados en la investigación con estudiantes excluidos de la escuela:

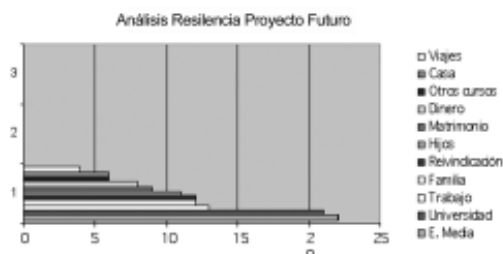
En el diagnóstico preliminar de ingreso de adolescentes que habían abandonado la escolaridad y se reinsertaron al sistema educativo en una experiencia del Museo de Ciencia y Tecnología, encontramos los siguientes resultados en un análisis de contenidos de 64 textos con el tema: “El mejor día de mi vida”. Un alto porcentaje valora el amor y el disfrute, luego aparece la valoración por la paternidad, en menor número, por los estudios y por último por otros afectos.



Lo que indica que en general tienen una valoración importante por los afectos y necesidad de recreación muy propias de esta etapa de la vida.

### La existencia de un Proyecto Futuro

En relación con la presencia de un **Proyecto Futuro**, considerado fundamental como rasgo resiliente, en un análisis a 60 textos con el título “Lo que me gustaría ser” encontramos que: 22 (36 %) quiere continuar su Educación Media, 21 (35 %) quiere culminar una carrera universitaria, 15 (25 %) quiere encontrar un buen trabajo, 12 (40 %) quiere reivindicarse con la familia y aportar dinero, 11 (36 %) quiere tener hijos y aproximadamente un 16 % quiere casarse.

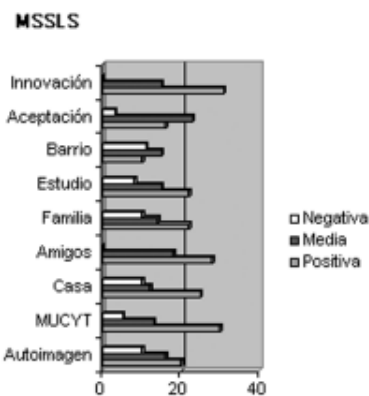


Para determinar la propia percepción de los sujetos de la población con respecto a su Calidad de Vida, factor importante para el desarrollo de resiliencia, se aplicaron tres escalas Likert.

#### Análisis del instrumento utilizado:

Las escalas Likert son escalas graduadas con diferentes opciones a considerar con secuencias de items complementarios o contradictorios para extraer una apreciación general del objeto de estudio (Hollander, 1968). Estas escalas fueron validadas por el Instituto de Calidad de Vida de la Universidad de Girona (Casas, 2000) para apreciar indicadores de Calidad de Vida. En este trabajo, se utilizó la MSSLS para apreciar valoración de las condiciones de vida en la pobreza. La SSLS se utilizó para apreciar algunos rasgos de percepción de logro y aceptación social por parte de los propios sujetos y la SSES para explorar algunos indicadores de autoimagen. Las respuestas fueron catalogadas de acuerdo a tres categorías: Positiva, (respuestas ubicadas en las categorías de mayor radicalidad positiva en la escala), Media (respuestas ubicadas en las categorías medias de la escala) y Negativa (respuestas ubicadas en las categorías de mayor radicalidad negativa en la escala).

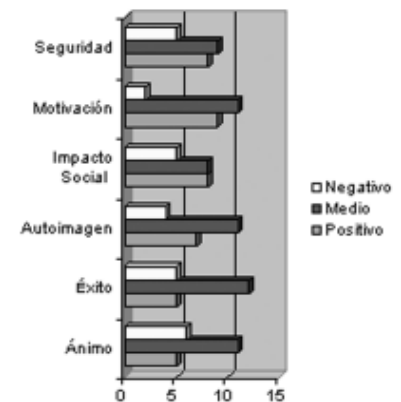
En la MSSLS se determinaron ciertas tendencias en relación con: imagen de sí mismos, valoración por su vivienda, por el barrio, por los amigos, por la familia, por el estudio, por el nuevo proceso emprendido. Encontramos los siguientes datos:



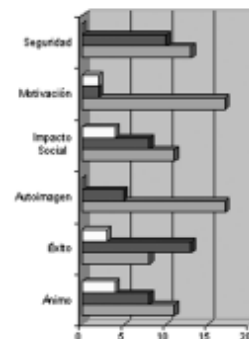
En que observamos que de 46 encuestados, 20 tienen una positiva valoración de sí mismos, 16 una mediana valoración y 10 una negativa valoración por su persona. 25 valoran su vivienda positivamente, 12 medianamente y 10 no la aceptan, 28 tienen una alta valoración por la amistad, 18 una mediana y ninguno deja de valorarla. 22 se siente bien con su familia, 14 regular y 10 se sienten mal. 31 emprenden positivamente el nuevo proceso educativo, 15 con medianas expectativas y ninguno lo ve negativo. 10 aceptan positivamente el barrio en que viven, 15 medianamente y 11 lo rechazan. 16 se sienten socialmente aceptados de manera positiva, 23 medianamente y 3 se sienten rechazados por otras personas.

A pesar de que el estudio no persigue ningún tipo de análisis comparativo encontramos, en algunos tópicos, tendencias discretamente diferenciadas por sexo que hemos querido presentar. Los varones expresan en términos generales una mayor valoración que las hembras por su propia imagen en una relación de 48-39 %: por la amistad de 83-57 %, por la familia de 70-35 %, mayor confianza en el nuevo proceso, igualmente expresan sentirse más satisfechos estudiando. Aceptan más al barrio (36-29 %) y se sienten más aceptados socialmente. Estas respuestas se repiten en la escala SSLS en que se apreciaron características como: sensación de éxito ante las tareas, mayor seguridad para emprender procesos nuevos, mejor imagen de sí mismos, impacto de la propia actuación social, ánimo para emprender tareas y motivación al logro, la cual se refleja en los siguientes gráficos de acuerdo al sexo

SSLS-Femenino



SSLS Masculino

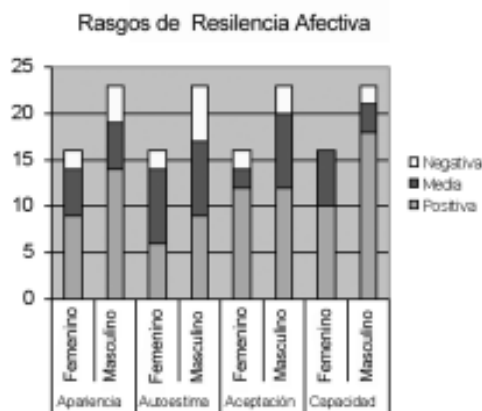


En estos resultados se observa una tendencia a expresar mayor seguridad general en las apreciaciones sobre su persona de los varones con respecto a las hembras. Sin embargo, aunque las hembras dan respuestas de menor optimismo, en términos generales se sienten con mediana sensación de seguridad, posibilidades de tener éxito, mediana motivación y autoimagen. No se aprecian sentimientos negativos ni de minusvalía sino en una mínima proporción, lo cual es un positivo signo de adaptación y optimismo ante el proceso emprendido.

En la escala aplicada para buscar indicios de autovaloración-SSES, más dirigida a apreciar rasgos de resiliencia afectiva, encontramos una mayor tendencia general hacia la autovaloración en los varones en los aspectos de: apariencia física, autoestima y capacidad para resolver problemas en 23 casos de varones encuestados con respecto a 16 hembras.

En el rubro Aceptación: encontramos un equilibrio de las respuestas en ambos sexos. De nuevo la aceptación de la propia apariencia, y la sensación de capacidad para obtener logros es positiva. Se aprecia una percepción media en el rubro de autoestima.

## Investigación



Sobre las diferencias de respuesta en relación con el sexo, pensamos que puede haber explicación en los datos que ofrece Horner (1978), citado por Schunk (1996), quien comprueba que las mujeres experimentan mayor ansiedad en actividades competitivas incluyendo las intelectuales, por el entrenamiento temprano de las normas de género durante la primera infancia que propulsan la actividad general social de los varones.

### Análisis de autobiografías

La autobiografía es una herramienta etnográfica que ha sido útil en psicología para revisar los antecedentes históricos de los sujetos con el fin de interpretar su conducta. En educación ha sido utilizada últimamente en procesos de andragogía. El Centro de Educación para el Aprendizaje Permanente-CEPAP de la Universidad Simón Rodríguez (1998), lo utiliza como medio de investigación de sus aspirantes de pregrado para la acreditación de experiencias en función de la elaboración de una matriz curricular individualizada. El Programa de Acreditación Académica para Excluidos del Sistema Escolar del MUSEO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, la ha venido utilizando con los mismos fines desde 1999. Según Bruner (1991), la autobiografía es una de las formas más idóneas de exploración del yo, en la que el ego pasa a ser un narrador de relatos sobre una vida pasada desde el aquí y el ahora y al final termina siendo el protagonista del presente. Lo considera un instrumento invaluable de análisis en la psicología cultural.

En un trabajo para el seminario doctoral “La Educación como proceso de adquisición de conocimientos” dictado por el Dr. Perinat realizamos un primer sondeo de resultados acerca de algunas características de la población atendida a partir del análisis de autobiografías, el ejercicio sirvió como proceso de

validación del instrumento para desechar datos irrelevantes y aproximarnos al establecimiento de categorías afines a nuestro objeto de estudio.

#### Procedimiento:

En el caso que nos ocupa, se utilizó, entre otras herramientas etnográficas, la “historia del individuo” a partir del análisis de las autobiografías de todos los sujetos de la población estudiada. En la muestra seleccionada se aplicó el Análisis de Contenido que nos dio un inventario de los *saberes acumulados* en el aprendizaje no formal de los sujetos durante sus últimos cinco (5) años.

El análisis de contenido consiste en la descripción de los elementos semánticos contentivos en los textos examinados. Según Mc. Kernan (2001) se ocupa de investigar sobre el significado profundo. Es un mecanismo para “observar una comunicación” (Mc Kernan, 2001). En el caso del corpus analizado se seleccionaron elementos de análisis sobre: antecedentes históricos para una aproximación a la retícula del estudiante, análisis de causas de la deserción escolar expresadas en el texto, e indicadores motivacionales para la prosecución escolar y para el desarrollo personal. Todos estos elementos implican rasgos de resiliencia los cuales se definieron a partir de enunciados que expresaran las razones para reingresar al sistema escolar. Estos fueron precisados en el texto y categorizados de acuerdo a sus características.

Por ejemplo, en relación con las causas de deserción encontramos expresiones como:

“Repetí una vez en segundo grado”. En 7° se me quedaron cinco materias y no pude terminar el año” “Mis compañeras no se ocupaban del estudio ni yo tampoco”  
Libia, 17.a.

“No me gusta que me manden. Los profesores eran pésimos, tratan mal a la gente, no me gusta que me griten. Tenía malas juntas”  
Oscar, 17.a.

“No me gusta que me griten. Los profesores eran piratas, le gustan humillarlo a uno” “Prefería estar por ahí” “Siempre me escapaba”  
Levis, 16.a.

“No me gusta que me griten. No me entendía con ningún profesor” “En La Guaira me la pasaba escapándome” “No se cuando dejé de escaparme” “Prefería estar por ahí” “Siempre me escapaba”  
Deivis, 16. a.

**En relación con la nueva oportunidad de estudiar en el MUSEO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA encontramos expresiones como:**

- “Nunca pensé que estudiar iba a ser tan lindo” .  
 Carolina.
- ” Me dijeron que aquí podía terminar el bachillerato” .  
 Libia.
- ”El negro me dijo que en el museo se podía estudiar”.  
 Claudia.
- “Me hablaron del Museo y me interesó.  
 Nunca quiero salir de aquí. Me siento mejor que en mi casa.  
 Quiero graduarme en el Museo y después estudiar Ingeniería de Sistemas. Me hablaron del Museo y me interesó.  
 Me siento muy bien en el Museo es mi otra casa.  
 Levis
- “Prefiero estar aquí que en cualquier lado”.  
 Deivis.

**Juicios al sistema educativo**

En las autobiografías comúnmente se explican las causas de la deserción las cuales conllevan algún juicio al sistema educativo. Estos varían con calificativos como “maltratador” en un 30 % y «caro» (oneroso) o “costoso” o como “aburrido” en un 20 % de los casos. Al solicitarles luego información sobre el nuevo proceso emprendido en el Museo, sus respuestas, todas dentro de un rango de positividad en función de la aceptación, se alternan desde considerarlo “un segundo hogar” o “mi casa” en 3 casos (30 %) hasta calificarlo como “Excelente”, 3 casos (30 %) o “Muy Bueno” en 2 casos (20 %). El 100 % coincide en que no hubiera vuelto a estudiar de no ser por el programa del MUCYT .

**Indicadores de la presencia de un Proyecto de Vida**

**Procedimiento:**

En la extracción de datos de los textos seleccionados se utilizó el Análisis de Contenido para precisar indicadores de proyecto de vida y valores acerca de actividades, creencias o costumbres.

*Instrumentos:*

**Texto “Lo que me gustaría ser”**

Este texto recaba información acerca de la presencia de un proyecto de vida, elemento que resulta un fuerte caracterizador de resiliencia.

Como instrumento de registro fue aplicado en 1996 en 67 participantes del Proyecto CILEN-Círculos de Lectores Nuevos, pertenecientes a una población de adultos de similar proveniencia social a la de los sujetos de estudio. De dicha aplicación se obtuvieron los siguientes datos desprendidos del análisis de contenidos: un 52 % de los sujetos quería continuar estudios “para orgullo de sus hijos”, un 8 % por necesidad de logro académico y un 40 % por necesidad de encontrar un mejor trabajo y mejorar su situación familiar. Esta suerte de validación del instrumento nos hizo considerarlo útil para indagar acerca de las aspiraciones futuras de los sujetos.

Algunos ejemplos en relación con la motivación de continuidad escolar de la población objeto de estudio son:

*“Como voy haciendo las cosas voy muy bien, quiero graduarme, finalizar mi secundaria estudiar contabilidad e informática. Tener un buen futuro. Con esfuerzo y dedicación uno aprende mucho más.”*

Carolina

*“Quiero tener un buen título de doctora Ese sueño no se me va a cumplir sino de enfermera o secretariado para que me pueda defender. Quiero seguir adelante por mi hija y por mi misma”*

Libia

*“Quiero terminar bachillerato, estudiar en la escuela militar después estudiar en la ULA”*

Claudia

*“Tener un buen trabajo, tener un título de técnico medio en informática, después sacar la carrera de informática en el IUTE. También quisiera ser abogado porque esa carrera siempre me ha gustado. Eso lo voy a tener porque me gustan las carreras ojalá pueda lograrlo”*

Oscar

*“La vida es dura pero hay que superarla” “Pasado es pasado y presente es pa'lante” “Tengo que pensar en el futuro para que pueda realizarse”*

Levis.

**- Texto “¿Qué pasaría si el mundo se acaba mañana?”:**

Este texto al igual que el anterior ha sido aplicado a participantes del CILEN (1996), de los datos extraídos en esa oportunidad, encontramos arraigo de creencias religiosas que imponen castigo a las acciones realizadas en la vida, enunciados como “rezaría mucho”, “pediría perdón a Dios”, “me metería en la iglesia”, revelan deseo por realizar acciones compensatorias a la culpa por ciertas acciones vitales a la espera de que el elemento mágico solucione cualquier riesgo ante la incertidumbre del futuro. Los temas mencionados fueron seleccionados, por cuanto son propulsores de la escritura autónoma y promueven

una fuerte carga emocional que lleva a un segundo plano el cuidado por el estilo y la ortografía para privilegiar la transmisión de sentimientos y apreciaciones personales.

**Algunos ejemplos son:**

-En relación con el deseo de compartir con seres queridos:

“Buscaría conocer a mi papá y a mis hermanos, trataría de disfrutar con mi otra familia, después de conocer a mi papá y a mis hermanos, iría a La Guaira donde todo el mundo me conoce. Arreglaría los líos con mi mamá para pasar el último día feliz con el ser que me dio la vida. Ser feliz por un día que sería el último y el primero que sería feliz en toda mi vida”.

Deivis.

“Lo único sería estar con mi familia. No haría obras de caridad porque sería muy hipócrita a última hora”

Levis,

“La pasaría con mi amor Lisseth, espero que ella también quiera estar conmigo, también un poquito con mi familia, no me preocuparía por más nada moriría feliz”

Oscar.

“Haría lo que nunca he hecho en toda mi vida. Me iría todo el día con mis amigos para todos lados, disfrutaría hasta lo último con las personas. En especial con las personas que más he querido en la vida”.

Luis

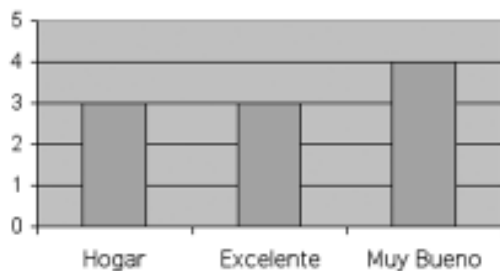
**-Asociados a la religiosidad y sentimiento de culpa:**

*“Me reuniría con mis seres más queridos, lloraría y rezaría mucho, le pediría mucho a dios por mí y mi familia y por todo el mundo”*

Enizorey

*“”Pedir disculpas si he ofendido a alguna persona especialmente a mi madre por lo mal que me he portado. Estaría con Levis. Daría gracias al Señors por este mundo tan maravilloso...pedir perdón a Dios.*

Calificación del MUCYT



La aceptación y expectativa positiva ante un nuevo proceso representan indicios de optimismo indispensables para la evolución de las nuevas actividades emprendidas.

**Prosecución escolar**

Después de al menos un semestre de ingreso al MUSEO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA-MUCYT, un 70 % de la muestra aspira cursar estudios universitarios y el otro 30 % aspira a concluir cursos más cortos, lo que indica que la totalidad tiene una nueva apreciación acerca de la prosecución académica considerada como requisito del plan de vida futura. Entre las carreras seleccionadas hay una tendencia a escoger Informática: 3 casos, 30 %, 2 casos (20 %) aspiran a ingresar a la Guardia Nacional y el resto selecciona carreras tradicionales (Arquitectura, Medicina, Enfermería y Derecho: 1 caso c/u). Esta información es definitivamente valiosa en tanto representa la convicción de que hay presencia de potencialidades para ser exitosos en el sistema educativo a pesar de los fracasos anteriores.







Locke y Latham, citados por Schunk (1996), demuestran que las metas motivan los esfuerzos necesarios para hacer cumplir los deberes y persistir en ellos. Por otra parte, la seguridad es garantía propulsora del éxito. Horner (1972) citado por Schunk (1996), comprueba que el miedo al éxito inhibe la conducta orientada a las realizaciones, ya que proviene de la anticipación de consecuencias negativas. Estos aspectos revelan un deseo de los sujetos estudiados de integrarse a una vida productiva desde el punto de vista intelectual y social. Ya que la fórmula para evitar el fracaso (Covington, 1984) citado por Schunk (1996), expresa que la clave del éxito es la capacidad de ser percibido como capaz por uno mismo y por los demás; percepción que el sistema educativo había postergado hasta este momento.

Como ejemplo testimonial de la naturaleza de los datos exponemos parte de las autobiografías de dos de los mejores estudiantes del Museo, integrantes de la muestra:

Levis  
(17 años)

*...vivo en Campo de Oro, ahí terminé el 6° de Básica con 16.5 puntos. Luego me inscribieron en el Gonzalo Picón (el liceito) los primeros meses estuvo bien, luego empezaron a gritarme y a tratarme diferente a otros, empecé una mala junta y no entraba a clases...al recibir mis notas mi madre me envió a Tovar, allí finalicé el año con notas pésimas.*

*De vuelta a Mérida de nuevo me inscriben en el mismo liceo, esta vez al finalizar el año tuve 6 materias reprobadas. (...) De las 6 aprobé 4. Me tocó repetir con las dos materias faltantes, el resto del tiempo me ocupé trabajando en una carnicería, como me presionaron demasiado dejé de estudiar y seguí trabajando. Luego mi jefe empezó también a molestar y también dejé el trabajo. Estuve un año sin estudiar ni trabajar, todo el tiempo en la calle bulgarmente vagueando sin hacer nada, algunos días no llegaba a casa por estar en problemas, hasta que un día un amigo me habló de un*

*lugar donde se daban clases de una manera muy diferente ...y me dije a mi mismo, ¿no te gusta que te griten, ni te obliguen...pero bueno, ejerce una profesión!...con dudas asistí a ese lugar. Me gusta el ambiente, trato, sistema de proyectos, mi manera de expresarme y mi léxico fueron mejorando de manera rápida y concreta. Al entrar no sabía ni prender un computador ahora se usar la red, domino los buscadores y algunos programas. Hasta se hacer mantenimiento. Desde que entré en el proyecto mi vida ha cambiado, cualquier curso que se presenta lo realizo, algunos ya aprobados como el INCE o el Jardín Botánico. En un futuro me servirán para mi Currículo Vitae. Actualmente (2002) tengo tres años en el MUSEO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, trabajo en la carnicería y me permiten tiempo para asistir. Me encuentro feliz y satisfecho con lo que la vida me ha dado y tengo como aspiración o meta mi título de Técnico Medio en Informática y si me es posible una profesión universitaria y ser estudiado a nivel profesional.*

Lisseth  
(16 años)

*...cuando yo estudiaba en el liceo primero era una de las más calladas y de las más inteligentes, después empecé a cambiar por las amistades que yo creía que eran las mejores aunque hoy me doy cuenta de que no es así, empecé a faltar a clases y me iba para el centro, hasta que cometí el peor de mis errores, me fui de mi casa con una supuesta amiga y fui a parar al vigía, me encontró mi papá y allí viví como dos meses entonces me di cuenta que esa no era una amiga porque me dejó sola con problemas que yo después logrará resolver, pero eso no fue lo peor, después empecé a extrañar a mi mamá y a mis hermanas así que le pedí plata a mi papá para regresarme a casa. Me sorprendí mucho porque mi mamá me recibió con los brazos abiertos, eso me conmovió, hasta lloré de emoción y le pedí perdón a mi mamá por haberla hecho sufrir tanto.*

*Después no sabía que hacer porque ella ya no iba a dar más estudios y tenía que arreglármelas entonces mi hermana que estaba estudiando en el Museo me dijo que empezara ahí. Yo no tenía ni quince años, pero me aceptaron. Entonces conseguí trabajo frente al Museo como niñera desde entonces estudio y trabajo, saco las mejores notas, no tengo que pedirle plata a mi mamá, encontré a mi novio que estudia ahí y estamos esperando un bebé. en este momento no tengo trabajo por eso necesito los certificados de cursos del Museo en Computación, así puedo conseguir algo mejor que de niñera.*

## La consideración de la resiliencia como recurso potenciador del desarrollo cognitivo:

Si bien es cierto que hay valores positivos intrínsecos a la vida en la pobreza económica, también es cierto que ella ofrece serias limitaciones culturales y de información que hacen muy difícil el acceso al mundo del conocimiento general y a la racionalidad científica en particular. Los resultados con respecto a la resiliencia nos han demostrado que la muestra estudiada expresa una gran necesidad de recibir afecto manifiesta en 9 de los 10 casos (90 %). Por otra parte un 70 % de la muestra, aspira con vehemencia una mejora económica. En menor medida, tiene necesidad de reivindicación moral ya que los sujetos se sienten responsables de los fracasos experimentados, esta culpa induce desde su juicio, a una compensación a la familia ofreciéndole logros tangibles. Un dato importante es que los muchachos de nuestro programa en su totalidad atribuyen calificativos despectivos al sistema educativo, desde “oneroso” hasta “maltratador” y ninguno de ellos estaría dispuesto a regresar a él. En cambio valoran como muy positiva la experiencia de aprendizaje en el Museo en el que todos cumplen con un proceso exitoso de acuerdo a las exigencias planteadas, se sienten adaptados en el grupo y les gusta el sistema. 5 son de los mejores estudiantes del programa general y los otros 5, si bien tienen serias dificultades con algunos contenidos académicos derivados de su falta de dominio de la lengua escrita y de sus carencias de conocimientos previos, muestran asistencia permanente, cumplimiento de todas las asignaciones y gran interés por las materias y proyectos. Si bien no podemos hablar de la presencia de un Proyecto de Vida coherente en ellos, al menos sí de aspiraciones consistentes de continuidad escolar, de tendencias hacia la profesionalización, de deseo de formación de una

familia y necesidad de inserción laboral, requerimientos fundamentales para la configuración del mismo. Estas aspiraciones son derivadas del fortalecimiento de la resiliencia a raíz de la iniciación de un proceso con logros sostenidos. Por otra parte la tendencia de aceptación de sí mismos es positiva en todos los casos, al igual que su confianza en los amigos, lo que revela fuerte potencialidad de inserción social. Todos estos rasgos seguramente fueron revitalizados en el nuevo proceso, sin duda, tienen su esencia en la historia personal de los jóvenes, y en ello cuentan los recursos personales de miembros de la familia; posiblemente no estrictamente de la madre, ni mucho menos del padre, (ya que 9 de los 10 casos se criaron sin padre) pero definitivamente de alguien que les proporcionó insumos para forjar una personalidad esperanzada en recibir nuevas oportunidades de desarrollo. En este sentido es necesario erradicar el paradigma de la familia biparental estable como requisito de desarrollo integral de la personalidad de los hijos, ya que la realidad nos dice que hay modelos familiares diversos; de familias monoparentales, reconstituidas, adoptivas, etc., que pueden ofrecer escenarios de bienestar. El reto es que no sólo sean de bienestar sino de desarrollo, ya que la crianza de los hijos es definitivamente una tarea educativa. Como expresamos al comienzo del trabajo, es común que los padres tengan teorías implícitas y preconcepciones sobre sus hijos, en este sentido creemos que la familia debería ser un centro de gestión de los proyectos de vida personales y compartidos de sus miembros, y no un espacio de gestación de la satisfacción de aspiraciones ajenas a las propias de los hijos.

El estudio realizado es un aliciente hacia la consideración humana como estructura creada para la búsqueda de la preservación de la salud, el equilibrio y el bienestar individual, factores de garantía del desarrollo social. (E)

## Bibliografía

- Anzola, M. (Agosto, 2001). *La exclusión social : ¿condición o circunstancia?. EDUCERE. 14. 153-160.*
- Araque, M. (1999). *El aprendizaje en los Círculos de Lectores Nuevos.* Tesis de grado en curso. USR. Caracas.
- Arquero, M. (1995). *Educación de la calle -Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil –* Madrid: Editorial Popular S.A.
- Bernstein, B. (September, 1999). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad.* Pp. 129-143.
- Profenbrenner, I. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognoscitivo y educación.* Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- Casas, F. (1993). *Instituciones Residenciales ¿hacia dónde? Memorias del III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada.* Madrid 15-17 nov. Pp. 29-48. Madrid.

- Casas, F., Figuer, C., Alsinet, C., González, M., Pascual, S. (2000). Medios Audiovisuales: mediando las relaciones sociales de los niños. *Actas del III Congreso de la Sociedad Internacional para los estudios sobre Calidad de Vida*. Pp. 905-923. Barcelona.
- Casas, F., Alsinet, C., Rosich, M. (2000). Investigación transcultural de la escala multidimensional de satisfacción vital con adolescentes españoles. *Actas de la III Conferencia internacional de la sociedad Internacional de Estudios sobre Calidad de Vida*. Girona – España. pp.: 359-363.
- Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de Psicología*. Vol 31. No. 2. pp. 5-14.
- Casas, F. (2000). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Intervención Psicosocial: Reflexiones teóricas, metodológicas y sobre ámbitos de intervención*. Girona-España. Pp. 301-318.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and Thought*. New York: Wiley.
- CRESAS. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: GEDISA.
- Chomsky, N. (2002). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Crítica.
- Duckworth, E. (1999). *Cuando surgen ideas maravillosas*. Barcelona: GEDISA.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: SigloXXI.
- FE Y ALEGRÍA (1999). *Educación y Tecnología para un desarrollo sustentable y demandas del mundo del trabajo*. Caracas: Fe y Alegría.
- Ferreiro, E. (1996). *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). La iglesia en América Latina: su papel educativo. *Cuadernos de Educación*. Número Extraordinario. 21. 10-11.
- Fromm, E. (1977). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de cultura económica.
- Fromm, E., Van Den Haag, E., Schantel et al. (1992). *La soledad del hombre*. Caracas: Monte Ávila.
- FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER. (Agosto, 1996). Guía práctica para el fomento de la resiliencia en los niños. *Fundación Bernard Van Leer*. 6, 3-17.
- García Roca, Ayerbe et al. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- Halliday, M. K. (1975). *Spoken and written language*. Oxford: OUP.
- Kempe, R. (1982). *Niños maltratados*. Madrid: MORATA.
- Labov, W. (1967). *The social stratification of English in New York*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Laluz, J. L. (2000). Referencias a la Psicología Cultural y estudios de minorías. *Citas del Seminario Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas*. Apuntes del Seminario Doctoral. ULA.
- Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza*. (1975). 7ª reimpresión México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Orozco, M. Perinat, A. Sadurní. (2002). *El desarrollo infantil en países subdesarrollados*. (en prensa). Universidad del Valle de Cali- Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona.
- Olson, D. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: GEDISA.
- Perinat, A. (1999). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 14ª Edición
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: MORATA.
- Rodrigo, M. J., Aray, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Sacks, H. (1967). *Sociolinguistics current trends and prospects*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Sadurní, M. (1993). *La ontogénesis del significado*. Tesis doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sadurní, M. (2000). La mirada del otro. *La mente reconsiderada –Homenaje a Ángel Riviere*. Santiago de Chile: Psyke.
- Sadurní, M. (1999). *Poverty and the right to optimal children development*. Mimeografiado. Material del Seminario de la Prof. Sadurní en el doctorado en Educación, Universidad de Los Andes.
- Sapir, E. (1958). Language and environment. Selected writings of Edward Sapir. *Language, Culture and Personality*. Berkeley University of California. 89-103.
- Super, C. M. y Harknes, S. (1989). The Developmental Niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of behavioral development*, 9, 545-569.
- Shweder, R. A. y Bourne, E. J. (1984). Extraído fragmentariamente de: Does the concept of the person vary cross-culturally? R. A. Shweder y R. A. Levine (Eds). *Culture Theory. Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge University Press. Trad. Adolfo Perinat

## SE DERRUMBARON LOS MITOS

Las Torres Gemelas no fueron las únicas que se derrumbaron, también lo hicieron algunas teorías que parecían verdades absolutas, pero ocurrió lo dicho por el poeta alemán Johann Wolfgang Goethe en sus conocidos versos:

Gris, amigo mío,  
es toda teoría,  
Y verde, el árbol dorado  
de la vida.

1.- El enemigo de la libertad, la democracia y la humanidad está ubicado en los regímenes socialistas-comunistas, por tanto, una vez que éstos desaparezcan, viviremos en un mundo tranquilo, y felices. Bueno, el sistema comunista se desplomó y la Guerra Fría pasó a ser historia. Sin embargo, las distinciones más importantes entre los pueblos en este “nuevo orden mundial”, parecen no ser ideológicas, políticas, ni económicas, sino en palabras de Samuel Huntington, serían culturales. La gran pregunta para los seres humanos desde finales del siglo XX es ¿quiénes somos?, lo cual lleva a que la respuesta vaya por la vía de la genealogía, la religión, la lengua, la historia, los valores, costumbres e instituciones. De tal suerte que los conflictos en la arena internacional que se están observando –y de los cuales el ataque terrorista al centro Mundial del Comercio constituyó una evidencia-, no se están produciendo sólo por razones de diferencias de clases, lucha entre ricos y pobres u otras razones definidas por criterios económicos, sino también por aquellas que afectan a pueblos pertenecientes a diferentes entidades culturales. Se vive un devenir muy cuestionado y el futuro vislumbra incertidumbre.

2.- La historia llegó a su fin según el japonés-norteamericano Francis Fukuyama, para quien se asiste al punto final de la evolución ideológica del género humano y a la universalización de la democracia liberal occidental como forma de gobierno humano definitiva. “Se pueden dar algunos conflictos en lugares del Tercer Mundo, pero éstos a escala planetaria han terminado, y no sólo en Europa. Es precisamente en el mundo no europeo donde han tenido lugar los grandes cambios, particularmente en China y la Unión Soviética. La guerra de las ideas ha terminado. El futuro no se consagrará a grandes y estimulantes luchas sobre ideas, sino más bien a resolver problemas económicos y técnicos triviales”. Si todavía existían algunos creyentes de este mito, lo sucedido es muy contundente para negarlo.

3.- El sistema de seguridad de Estados Unidos es invulnerable, está precedido por un trabajo de cuerpos de seguridad en el terreno de la inteligencia y del espionaje envidiado por el resto del mundo. Este sistema demostró alta eficiencia en la era de la Guerra Fría. Pero los autores de los sucesos del 11 de septiembre burlaron de la manera más grotesca posible estos mecanismos de seguridad. La tecnología más avanzada del mundo quedó en ridículo, lo cual pone en cuestionamiento los parámetros mismos de la ciencia occidental. Definitivamente hacen falta nuevos métodos y nuevos instrumentos para poder detectar a quienes tienen como forma de lucha el suicidio altruista en términos del sociólogo francés Emile Durkheim, base, además, de las razones que esgrimen contra lo que ellos identifican como el enemigo.

4.- La Tercera Vía. Significaba esta propuesta hecha por el primer ministro inglés, Tony Blair, no una apuesta por la oportunidad, sino una construcción ideológica con cimientos propios y con una política. Lo que se buscaba era una ubicación intermedia entre el Estado benefactor y el Estado regulador, pero con agenda autónoma. Con este conflicto de Estados Unidos con Osama Bin Laden y Afganistán han quedado en entredicho los “cimientos propios” y la “agenda autónoma” de la tercera Vía. Tony Blair escogió una sola vía, la de colocarse sin mayor autonomía e independencia, al lado de los intereses de Estados Unidos.

5.- El unilateralismo. La vía para enfrentar este conflicto no podía ser a través de respuestas unilaterales de Estados Unidos, práctica muy común en el orden bipolar. Hoy más que nunca se necesita de soluciones comunes y no unilaterales, en un nuevo orden mundial más equilibrado y equitativo, con menos injusticias ideológicas, políticas y culturales, donde la tolerancia sea la base de los acuerdos y las conversaciones, y las imposiciones sean cosa del pasado.