

# Resiliencia y Educación Infantil Temprana en América Latina

María Angélica Kotliarenco Azerman<sup>1</sup>

Irma Cáceres Orellana<sup>2</sup>

## Resumen

La manifestación de comportamientos positivos enfrentados a situaciones de adversidad, ha captado el interés de diversos investigadores y en diversos ámbitos del desarrollo humano. El objetivo del presente artículo es analizar las posibles aplicaciones de este concepto en el proceso educativo en América Latina. Los desarrollos de la neurociencia enfatizan la importancia de la etapa prenatal hasta los seis años, como una vía posible para abrir ventanas de oportunidad a la resiliencia potencial presente en todos los seres humanos. La educación adquiere relevancia en el desarrollo de los comportamientos resilientes, cuando proporciona las condiciones ambientales que promueven los mecanismos asociados a la resiliencia para el desarrollo de las personas.

**Palabras claves:** Resiliencia, educación, infancia, familia.

## Resilience and early childhood education in Latin America

### Abstract

The demonstration of positive behavior when facing adverse situations has captured attention of several researchers in different fields of human development. The objective of this article is to analyze the possible applications of this concept in the educational process in Latin America. Neuroscience breakthroughs emphasize the importance of prenatal stage until 6 years of age as a means of opening new windows of opportunity for potential resilience in all human beings. Education becomes relevant in the development of resilient behavior when it provides environment conditions stimulating mechanisms associated to resilience for each individual's development.

**Key words:** Resilience, education, childhood, family.

<sup>1</sup> Directora Ejecutiva CEANIM. M.Sc. Ph.D. Profesora Adjunta, University of Western Sydney, Australia. Supervisora Cátedra Salud Mental Universidad del Desarrollo. Socia fundadora de la Red Latinoamericana de Resiliencia con sede en Colombia. Docente Programa Magister en Psicología Universidad UCINF.

<sup>2</sup> Investigadora Asociada CEANIM. Profesora de Filosofía, Licenciada en Educación. Diplomados: Promoción de la Salud, Ética de la Investigación Biomédica - Funciones Esenciales de Salud Pública. Profesora Cátedra Ética de la Universidad Los Leones.

## Situación actual de la Educación en América Latina

La consideración de la educación como herramienta básica de socialización y de inclusión social, ha sido ampliamente debatida a lo largo de la historia. Desde la creación de los estados nacionales en América Latina, cuando la educación se erigía como la principal herramienta de integración nacional, homogeneidad poblacional y desarrollo de las sociedades; hasta la actualidad, época en que la educación se torna, tras décadas de profundización de la pobreza y la desigualdad, una herramienta central para garantizar la inclusión social. Desde el año 2006, en la mayoría de los países latinoamericanos las nuevas leyes de educación amplían el período de obligatoriedad de la escuela y tienden a considerar la inclusión.

Es así que, parte de las Metas Educativas 2021 (OEI), enfatizan en la reducción de la pobreza, la desigualdad y principalmente las desigualdades educativas con el fin de garantizar una educación de calidad para todas las personas. En tanto, las distintas movilizaciones estudiantiles —en especial las de Chile y Colombia— evidencian las dificultades que tiene los actuales modelos educativos la región para lidiar con las tensiones entre la duración del proceso, la masividad del mismo y las desigualdades sociales.

En este ámbito, en la región se excluye del debate temas fundamentales como la igualdad, la gratuidad y equidad, los que son reemplazados por la eficacia y eficiencia

desde la corriente economista y tecnócrata que consolida una “lógica bancaria”, donde la educación termina siendo un servicio y no un derecho universal. En esta lógica la educación se construye sobre un modelo de mercado de libre oferta, que responde a una demanda efectiva, donde los niños, niñas y sus familias terminan convertidos en consumidores, en que la educación es un privilegio para los que pueden pagar y no un derecho ciudadano. En América Latina esta situación se agrava en los grupos indígenas y los sectores rurales.

La educación como un derecho universal, implica un proceso multidimensional que abarca aspectos como la pertinencia, relevancia y equidad, sin embargo, se establece como un gran objetivo sólo la accesibilidad al sistema educativo. Lo que limita las responsabilidades y los responsables, minimiza los análisis y estrategias que la diversidad y complejidad del tema ameritan. A lo que se suma la invisibilización de los sujetos, en el caso específico, a los niños, niñas y adolescentes, fundamentalmente, en sus recorridos por el sistema educativo.

El derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza se relacionan directamente con la tarea educativa y han de estar en el centro de todo marco regulatorio. En el caso de Chile existe asimetría entre libertad de enseñanza y derecho a la educación, ya que éste último está concebido como un derecho de acceso a un sistema gratuito, sin referencia a su calidad y desprovisto de toda garantía. Corregir esa asimetría debe ser la primera tarea para mejorar el marco regulatorio de la educación.

Este concepto de trayectoria escolar cobra relevancia porque permite un análisis amplio y complejo, teniendo como protagonistas a los sujetos, tal como afirma Terigi (2011) pasa a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, tanto para las políticas sociales y educativas, como en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud y en las iniciativas de las escuelas.

Las trayectorias escolares, se refieren a los recorridos que realizan las personas en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, haciendo referencia al recorrido previsto y esperado que toma como principales rasgos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar. Sin considerar, las diferencias que algunos casos se presentan entre la edad cronológica y mental. También existe la trayectoria real que hace referencia a la ruta específica que realiza cada persona en su ciclo de vida, que es la más frecuente y probable (Terigi, 2011).

Desde la perspectiva de las desigualdades, la democratización en el acceso y la inclusión educativa como política de inclusión social, no logran en si mismas modificar las condiciones de pobreza. En este aspecto, resulta interesante la idea de fragmentación educativa desarrollada por Tiramonti (2008), donde explica que la incorporación de diversos sectores sociales a las escuelas del nivel medio, se genera en forma simultánea un proceso de fragmentación educa-

tiva en la que se crean diferentes instituciones para diferentes grupos sociales. Donde la escuela no estaría cumpliendo su rol de herramienta de integración para combatir la pobreza y desigualdad.

La pobreza tiende a reproducir la exclusión social por medio de una cadena de eslabones conocidos, entre los que se cuentan: muy bajos ingresos y escaso capital educativo en el hogar, maternidad adolescente y desnutrición durante el embarazo, recién nacidos con bajo peso, lactancia materna insuficiente, falta de estimulación temprana, daños biológicos irreversibles en etapas tempranas del desarrollo, episodios de desnutrición global que se hace crónica debido a la escasez de recursos del hogar y al bajo nivel de instrucción de las madres, falta de preparación para la escuela, bajo rendimiento y repetición en los primeros años de la enseñanza, deserción escolar, inserción precaria en el mercado laboral, bajos ingresos y desprotección social, que reproducen el ciclo de pobreza y exclusión en la generación siguiente.

Un caso paradigmático en los países de la región, es el de las sociedades nacionales que tienen un alto porcentaje de población indígena o en las cuales hay minorías. Estos grupos bien pueden gozar de una alta cohesión interna, cuando los vínculos que relacionan a las personas con la comunidad son fuertes y los valores que rigen la vida colectiva son ampliamente aceptados por sus miembros. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, las sociedades están fragmentadas por las brechas socioeconómicas y culturales entre grupos

marcados por diferencias étnicas y raciales, o porque hay minorías étnicas que quieren ordenar su vida colectiva de acuerdo con sus propias normas y sistemas seculares de justicia que pueden poner en entredicho la plena soberanía del Estado nación. De este modo, ciertos grupos con una fuerte identidad pueden estar en conflicto con la sociedad. A ello contribuye el hecho de que históricamente han sido precisamente las poblaciones indígenas y afrodescendientes quienes han padecido la mayor discriminación cultural y exclusión social.

### **¿Por qué las reacciones frente a las experiencias dolorosas conducen a distintas emociones y comportamientos entre las diferentes personas?**

Rutter (1972) señaló que se observaban diferencias de importancia en las formas de respuesta que daban los niños y niñas enfrentados a la deprivación. Cobrando relevancia el factor ambiental y la interacción con lo genético, interacción que este autor ha descrito en diversos artículos. Vivir en condiciones de pobreza material tiene una relación causal con la vulnerabilidad psicosocial, salvo en los casos que Masten (2001) describe como «niños mágicos» refiriéndose a niños y jóvenes que se comportan en forma resiliente.

Se hace necesario en este punto distinguir entre pobreza llamada «transitoria o puntual» de aquella que persiste en el tiempo. El impacto de la pobreza en el desarrollo de los niños y niñas dependerá de los factores

descritos, como también de la medida en la cual se expresan y el momento en la vida de los niños que tiene lugar (Britto, Fuligni y Brooks-Gunn, 2006 en Dickinson y Neuman editores, 2006).

La naturaleza de la dinámica de las experiencias vividas en condiciones de pobreza –tal como se mencionó– es multifactorial como son, por ejemplo, los divorcios y pérdida de empleo o bien cambios de políticas en el país (recesiones). También es posible pensar que la pobreza que permanece en el tiempo potencialmente genera mayor deterioro que la que se da en forma transitoria. Así como, vivir en extrema pobreza crea situaciones de mayor desventaja socioeconómica para las personas a diferencia de las que no viven esta situación.

Las consecuencias de la pobreza tiene mayor peso y trascendencia en el desarrollo cuando los niños y niñas se ven expuestos durante los primeros años de vida, observándose los déficits primordialmente en las áreas cognitivas, de rendimiento académico como en el desarrollo lingüístico. Es necesario mencionar, que la aseveración recién descrita no es compartida por todos los investigadores y otros de diversas disciplinas, quienes destacan que si bien los ingresos constituyen un condicionante importante en el desarrollo –es decir provocan condiciones de riesgo– existen los mecanismos y factores protectores (Rutter, 2010).

Siguiendo el curso de lo sostenido por Terigi (2011), que plantea la importancia de las trayectorias, entendidas como las diferencias individuales inherentes a las personas las que más allá de lo adverso, doloroso y/o

discriminatorio que los distintos contextos educacionales puedan ser, permiten a las personas vivir sus procesos personales, logran adaptarse, trascenderlos, desde donde pueden proyectarse, fijar metas para alcanzar en sus vidas y una planificación de la ruta a seguir para lograrlas. En este sentido, la educación puede aportar siempre y cuando se proporcionan las condiciones ambientales que promuevan los mecanismos resilientes para el desarrollo de las personas, sustentadas en el tipo de interacciones que resultan ser «significativas» para cada uno de acuerdo a los diversos contextos.

## ¿Y cuál es el aporte de la Resiliencia a este panorama?

La manifestación de comportamientos positivos enfrentados a situaciones de adversidad, ha captado el interés y la imaginación de la humanidad a lo largo de su historia. Desde el mito del ave fénix que simboliza al Sol, que muere por la noche y renace por la mañana, representa la esperanza que nunca debe morir en el ser humano, la belleza que tiene al renacer de las cenizas, aludiendo al tránsito permanentemente entre muerte y renacimiento.

La resiliencia, ha sido definida operacionalmente como un proceso de desarrollo dinámico que refleja evidencias de una adaptación positiva, a pesar de las adversidades significativas que se pueden presentar (Luthar et al., 2000). La resiliencia, no es concebida como un atributo personal sino como un fenómeno –un constructo hipotéti-

co– que debe ser inferido de un manifiesto funcionamiento competente a pesar de la adversidad, que se manifiesta como resultado de una realidad familiar y de las influencias ecosistémicas que han mostrado constituirse en mecanismos o factores protectores en el desarrollo de la resiliencia.

Entonces, cabe preguntarse ¿bajo qué circunstancias y cómo es posible que siendo el contexto supuestamente igual para quienes forman parte de un mismo grupo, cada persona tenga distintas representaciones, una emocionalidad propia y procesos individuales de acción también propios?. Es en este punto que el concepto resiliencia cobra sentido, si bien, no existe una definición única, diferentes autores como, por ejemplo, Rutter (2011) han formulado distintas definiciones las que se han ido modificando con el tiempo. Este autor ha sido considerado como «el padre de la psiquiatría infantil moderna» y sinónimo del concepto de resiliencia.

Dentro de las definiciones, es posible mencionar que el vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Se adapta a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas, que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993). Wolin y Wolin (1993) la describen como la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse uno mismo. Por su parte, Milgran y Palti (1993), describen a los niños y niñas resilientes como aquellos que se enfrentan bien [cope

well], a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.

También, se ha definido como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por éstas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).

El término resiliente se adopta en lugar de los conceptos anteriores que utilizaban los investigadores para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente. Porque la acepción del concepto resiliente reconoce el dolor, la adversidad y el sufrimiento implícito en este proceso, es así que, Vanistendael (1994) distingue dos componentes de la resiliencia, en primer lugar la resistencia frente a la destrucción, referida a la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. En segundo lugar, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar las dificultades, de una forma socialmente aceptable. Los comportamientos resilientes han sido considerados tan excepcionales, que autoras como Masten (2001), los denominó "magia cotidiana espontánea", porque no existían explicaciones consistentes para el surgimiento de este tipo de comportamiento en situaciones adversas.

Resulta importante destacar que la resiliencia es un atributo que varía de una persona a otra, que puede crecer o decli-

nar con el tiempo, en que los factores protectores internos ayudan a ser resiliente frente a una tensión o amenaza, los que suelen ser el resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características, desde la etapa prenatal es posible revertir o reforzar el desarrollo potencial de cada persona. La posibilidad de los seres humanos de desarrollar competencias de adaptación a los cambios rápidos e impredecibles, se construye a través de las interacciones.

El constructo de resiliencia ha sido largamente discutido, Rutter (2006) señala que existen algunas personas que logran resultados de funcionamiento psicológico relativamente buenos, a pesar de haber sufrido una vida en condiciones de riesgos, de quienes se esperaría que mostraran secuelas serias. Lo que implica una resistencia relativa a experiencias de riesgo ambientales o el sobreponerse a situaciones de estrés. Sin embargo, señala que este concepto no se refiere necesariamente a que las personas tengan una salud mental positiva, agregando que es un concepto interactivo que se preocupa de la combinación de experiencias de riesgo vividas a través de un proceso dinámico y de un resultado relativamente positivo a pesar de dichas experiencias. De acuerdo a Rutter se derivan algunas implicancias fundamentales:

- ▶ Resistencia a los sucesos azarosos durante la vida cotidiana, los que pueden derivarse de una exposición controlada al riesgo y no en evitarlo.
- ▶ La resistencia puede derivar de rasgos o circunstancias que no tienen efectos ma-

yores frente a los sucesos ambientales relevantes.

- ▶ La resistencia puede derivarse de procesos de enfrentamientos fisiológicos o psicológicos, en lugar de riesgos externos o factores protectores.
- ▶ Una recuperación lenta frente a los sucesos puede derivarse en una “experiencia clave” durante la vida adulta.
- ▶ La resiliencia puede estar constreñida por una programación biológica o por efectos que han dañado como resultado del estrés o adversidad.

Por otra parte, Marie Anaut, investigadora francesa (2005), afirma que la resiliencia se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos a resistir los traumatismos y construirse, a pesar de las heridas. El funcionamiento resiliente descansa en un juego complejo de procesos defensivos, de orden intrapsíquicos, a la vez que, factores de protección externos e internos; la resiliencia constituiría un nuevo modelo basado en entender a los sujetos considerándolos como una globalidad con sus recursos, sus procesos defensivos y, también, sus fragilidades. Frente a la complejidad de los diferentes ángulos desde los cuales es aproximada la resiliencia, en tanto proceso multidimensional, existen cada vez más estudios que aportan criterios diferentes. Entre otros procesos han sido estudiados la edad de las personas, los contextos ambientales, afectivos, sociales y culturales. También existen otras formas de visualizar la resiliencia, es decir, como resiliencias diferentes o como facetas diferentes de un mismo fenómeno.

Surge el tema de su permanencia en el tiempo, que lleva a la problemática de si la resiliencia constituye un modo de funcionamiento de las personas en forma estructural o coyuntural, es decir, la resiliencia como potencia de un sujeto que entra en acción cuando es necesario, saliendo así de su estado latente. La resiliencia que se constata en los niños y niñas puede ser reforzada a edades más avanzadas a través de las experiencias de dominio por sobre el estrés, sin embargo, en ciertos casos puede ocurrir lo contrario, al existir acontecimientos estresantes o traumáticos que sobrepasan las capacidades de acomodación y adaptación de una persona. De acuerdo a Werner (1989), el impacto de los factores de riesgo y de protección cambia en cada etapa de la vida. Los estudios sobre resiliencia han estado principalmente relacionados con los niños, niñas y adolescentes.

Actualmente, se investiga con frecuencia la edad adulta y la vejez. Anaut se pregunta si en la vejez se hace presente o no la resiliencia, si son procesos que se han gestado durante la vida o si aparece tardíamente. Los traumatismos se hacen más presentes durante la vejez, por ejemplo, la muerte de familiares, de amigos se hace cada vez más frecuente; las enfermedades y la sensación de pérdida de utilidad pueden ocasionar perturbaciones serias en los ancianos, por lo tanto, esta edad constituye un contexto de riesgo. Es evidente, agrega la autora, que esta visión sobre los ancianos no puede ser generalizada. Hay quienes sostienen que el concepto de resiliencia como capacidad de resistir la adversidad que se hace presente en los niños, puede también

ser aplicada a los adultos mayores y en el caso de los ancianos se utiliza el concepto de "vejez exitosa". Cyrulnik (2006), señala que la mejor metáfora de la existencia es de Anna Freud comparando la vida a una partida de ajedrez: "las primeras jugadas son muy importantes, pero hasta que la vida no se termina quedan algunas hermosas jugadas por hacer"

Señala Anaut, se observa que las personas tienen "dominios de resiliencia particulares", los que están asociados a la evidencia de alguna forma de resiliencia de acuerdo a los dominios específicos. Así, por ejemplo, existe la resiliencia social, que se refiere a las personas que cuentan con competencias sociales adecuadas, la resiliencia escolar, que se expresa a través de competencias adaptativas en el dominio de lo cognitivo y todo aquello que comprende lo escolar. En tercer lugar, se menciona la resiliencia emocional, la que se asocia a un cierto bienestar psicológico o a la ausencia de perturbaciones psicológicas y frecuentemente caracterizada por la ausencia de sintomatología clínica, es así como, según Luthar un sujeto podrá ser resiliente en uno o más dominios.

En febrero de 2006, se realizó una conferencia a partir de la cual se abre una nueva etapa en la investigación sobre resiliencia y sus aplicaciones, a la que asistieron diferentes científicos de distintas disciplinas, de forma de tener una mirada completamente integrada con una comprensión de la resiliencia en el desarrollo basada en una comprensión que considere múltiples niveles de análisis. Masten y Obradic

(2006) señalan que a la fecha existen "tres olas" de investigación sobre resiliencia en el desarrollo, teniendo todas un enfoque conductista y con profundas raíces en la historia de la medicina, la psicología y la educación.

El giro del concepto resiliencia va desde una concepción basada en los rasgos o características de las personas, a una que da cuenta, tanto de las fortalezas personales como del contexto lo que conlleva una adaptación exitosa frente a situaciones difíciles y dolorosas. Se establece que la herencia o lo genético no se manifiesta en el vacío. La resiliencia es el resultado de la forma y la cantidad de estimulación externa que el ser humano recibe desde el nacimiento, extendiéndose este período, desde la década del noventa, a la etapa prenatal.

Desde esta perspectiva Zautra *et al.* (2010), plantea que por décadas el análisis de la manifestación de los comportamientos resilientes, se construyó en torno a una premisa falsa, porque la mayor parte de las personas no sucumben a las condiciones de estrés severo, no se presentan los quiebres, desadaptación o surgimiento de enfermedades, sino que por el contrario son capaces de adaptarse adecuadamente a las situaciones adversas. Considerando que existen componentes claves en los resultados adaptativos de las personas, que son los siguientes:

► **Recuperación:** se refiere a como las personas vuelven a su posición inicial después de un suceso estresante Rutter (1987), Zautra (2010) y desde una perspectiva diferente Cyrulnik (2010), señalan que una re-

cuperación resiliente no tiene lugar sin "heridas emocionales", las que acompañan a las personas durante su proceso vital, teniendo una connotación que no tiene correspondencia con la visión psicopatológica.

► **Sustentabilidad:** capacidad de mantener vigentes en el tiempo valores y metas que se fijan las personas para su vida. Capacidad de mantener compromisos positivos y activos durante un período de estrés. Las personas que muestran capacidad de mantener su sensación de bienestar en períodos de adversidad, mantienen sus metas presentes y logran dar un sentido a su vida y que además, les resulta placentero (Ungar, 2010).

► **Cambio:** las personas resilientes han mostrado recuperarse, sustentar sus valores a pesar de estar expuestas a acontecimientos adversos. Además, son capaces de hacer el ejercicio de introspección en ciertas circunstancias de su vida, lo que les permite desarrollarse emocionalmente Zautra (2010).

Desde el enfoque de la resiliencia, lo que aporta la epidemiología ha girado en torno a la identificación de factores que acentúan o inhiben la enfermedad y los estados deficitarios, así como los procesos que los subyacen. Lo que permite analizar aquellos factores asociados a las situaciones de vulnerabilidad, así como las que permiten sobreponerse y mostrar un comportamiento adaptativo positivo, que constituyen el núcleo que identifica la resiliencia. Desde esta perspectiva, es posible definir la resiliencia como un proceso dinámico, constructivo, de origen

interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas. Se manifiesta en distintos niveles del desarrollo, biológico, neurofisiológico y endocrino en respuesta a los estímulos ambientales (Kotliarenco, M.A y Cáceres, I. 2011).

De acuerdo a Cyrulnik (2007), es necesario profundizar más en lo que se refiere a las diferencias individuales. Según este autor la inmensa variabilidad comienza desde el nivel genético, que ejemplifica al señalar que todos los seres humanos tenemos dos ojos, que sólo se diferencian por el color. Para este autor la heredabilidad es un legado que se expresa de manera cambiante, "desde el comienzo de la aventura humana, en cada estadio de nuestro desarrollo, debemos hacer transacciones con el ambiente que nos rodea, cada vez menos biológico y gradualmente más afectivo y cultural" (Cyrulnik, 2007).

El autor menciona en el mismo texto información respecto de lo que denomina el "gen del superhombre" y siguiendo con su línea de argumentación sería posible plantear que también está presente en las personas el "gen de la vulnerabilidad". Es así, como describe que el gen de la vulnerabilidad –determinante genético– fue descubierto por primera vez en los seres humanos (Lesch y otros, 1996 en Cyrulnik, 2007) y un año más tarde en los monos (Lesch y otros, 1997 en Cyrulnik 1997). Se trata de "una región localizada en el cromosoma 17, donde los alelos permiten la asociación de dos genes que tienen posi-

ciones idénticas en cada cromosoma". Sigue el autor "que ciertos genes, al moldear las proteínas largas les permite transportar serotonina (5-HHT largo) mientras que otras serán pequeñas portadoras de serotonina (5-HHY corto)".

A través de la neurociencia (Cozolino, 2006), se ha aprendido que la serotonina desempeña una función esencial en el humor alegre o depresivo. En cantidad suficiente, favorece la transmisión sináptica y estimula los deseos, la motricidad, el uso de las funciones de las funciones cognitivas y la vivacidad de los aprendizajes, puede regular el apetito, regular los estados de sueño lento y aumentar las secreciones neuroendocrinas.

Por otra parte, los seres humanos y los monos que transportan escasa serotonina son lentos y pacíficos durante los juegos y las competencias jerárquicas. Frente a estímulos estresantes, reaccionan de manera emocional y desorganizan sus interacciones durante un tiempo más prolongado que los grandes portadores de serotonina. Se afirma que "el menor contratiempo los hiera" (Cyrulnik, 2007).

Si se busca mayor información en otras disciplinas, se podrá deducir que los genetistas han descubierto sobre un determinante, entre muchos otros. Aquí es necesario mencionar que las informaciones sensoriales que rodean al niño o niña modelan una parte de su cerebro. En el caso de los niños o niñas que se ven enfrentados a un medio empobrecido, provocado por el sufrimiento por o algún suceso triste o, bien, por lo que Cyrulnik (2006) denomina "deficiencia cultural"

tendrán respuestas diferentes de quienes están rodeados de afecto y estimulación.

De manera, que la neurociencia indica que "no existen las neuronas individuales así como tampoco los cerebros aislados". Las investigaciones muestran que sin interacciones mutuamente estimulantes —entre las personas— tanto las neuronas como las personas se extinguen y mueren. Desde el nacimiento y hasta la muerte las personas necesitamos de otros que se interesen en saber quienes somos y que nos den seguridad y nos hagan sentir "a salvo". Es así, como para entender el funcionamiento del cerebro humano es necesario observarlo al interior de una comunidad de cerebros (Cozolino, 2006).

Las interacciones con otros seres humanos constituyen nuestro "habitat" natural. La noción del cerebro como un órgano social surge en la década del setenta. Los investigadores Karmiloff - Smith et al. (1995), señalaron que no existe un área del cerebro específica para el comportamiento social, sino que existen múltiples redes conformadas por lo sensorial, motor, cognitivo y emocional las que se entrelazan entre sí y es a partir de estos nudos que surge la inteligencia emocional.

Desde el enfoque evolucionista Darwiniano, nuestros cerebros sociales han sido moldeados por la selección natural puesto que ser socialmente activo refuerza la sobrevivencia. Para los seres humanos los "otros" constituyen su ambiente natural, planteando "de las neuronas a las comunidades..." "...de las comunidades a las neuronas" (Shonkoff y Phillips, 2000).

## Resiliencia Familiar

Las investigaciones sobre resiliencia comenzaron en torno a las personas consideradas individualmente, sin embargo, dada la importancia que tiene este concepto, la consideración sobre la interacción de la persona con su ambiente afectivo y social, se comienza a analizar las características familiares susceptibles de contribuir a la resiliencia familiar.

Anaut, señala que es posible distinguir dos miradas frente a la resiliencia familiar. El primer caso, consiste en estudiar el funcionamiento familiar, los modelos de relación, las estructuras familiares; investigaciones que se han realizado fundamentalmente en aquellas familias que parecieran favorecer y reforzar la resiliencia de cada persona. Desde este punto de vista de la focalización de este tipo de resiliencia, se centra en las particularidades de las relaciones del grupo familiar en torno a un sujeto resiliente de esa familia. Se trata, entonces, de tomar en consideración el impacto relacional y la estructura de la familia en el desarrollo de la resiliencia individual; este enfoque ha sido ampliamente utilizado en programas de prevención, con familias consideradas en riesgo, con el objetivo de estimular los recursos latentes.

El segundo caso se trata del grupo familiar en su conjunto, el referirse a un grupo familiar resiliente implica el concepto de la familia como un conjunto o sistema con funcionamiento de tipo resiliente, las que han sido descritas de la siguiente forma:

- ▶ son familias que siguen un camino a tra-

vés del cual se adaptan y evolucionan en el presente y se mantienen en el tiempo;

- ▶ responden de forma positiva a sus condiciones de vida y, por sobre todo, frente a la combinación interactiva de factores de riesgo y de protección y el punto de vista compartido por la familia.

Desde este enfoque, la familia se considera, a partir de sus recursos, de sus propiedades específicas y de su autosustentación. Por otra parte, la familia resiliente muestra estabilidad y cohesión familiar, los intercambios cara a cara, la resistencia al estrés, los rituales y las celebraciones en conjunto son parte de sus prácticas habituales. Factores como la etnicidad y el grupo socioeconómico marcan un sello propio respecto de lo que sería una familia resiliente. La presencia o no de resiliencia en el grupo familiar, estará condicionada por la adversidad por la cual atraviesa este grupo en un momento dado, el período de desarrollo por el que atraviesa la familia, los ciclos de vida y los recursos con que cuentan las familias en momentos determinados (Walsh, 1996).

## Resiliencia y Educación

Cabe destacar, la amplitud con la cual Rutter muestra nuevas alternativas con las cuales promover la resiliencia, entre otras, menciona entrar en el campo de la educación, área que no había sido mencionada anteriormente por este investigador. Así como también, la incorporación de la psicoterapia y los enfoques integrativos, por ejemplo, trabajar conjuntamente yoga y psicoterapia.

pia. Además, de integrar sucesivamente los avances de la evidencia empírica entregada por la medicina, psicología, entre otros<sup>3</sup>.

Por otra parte Ungar (2010) agrega que la promoción de la resiliencia descansa en las oportunidades que tienen los niños, niñas y jóvenes en su vida cotidiana. Menciona como ejemplo, si se destina suficiente tiempo para aprender, practicar un deporte, o practicar cualquier disciplina como es el nivel de literacidad que alcanzan, lo más probable es que presenten buenos resultados y puedan sentir la satisfacción de haberlo logrado. Es así como el autor recomienda que los padres o las figuras significativas para los niños, niñas y jóvenes, exploren formas de canalizar sus energías tendientes a buscar oportunidades, mencionado como ejemplo que aprendan música rap. Lo importante es que logren la meta que se han propuesto. Termina diciendo que si estuvieran más a la mano las oportunidades para estos grupos etéreos ellos podrían desarrollar sus posibilidades.

Diversas investigaciones demuestran que los niños y niñas con fuertes vínculos positivos incurrir menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre las personas ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, enfatizando el rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo. Algunos autores, proponen estrategias que permiten mitigar los factores de riesgo (Hawkins y Catalano, 1990), mencionando las siguientes:

► **Enriquecer los vínculos:** las investigaciones demuestran que los niños(as) con fuertes vínculos positivos incurrir menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre las personas ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, enfatizando el rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo.

► **Fijar límites claros y firmes:** al momento de diseñar e implementar políticas y procedimientos escolares, es necesario explicitar las expectativas de conductas incluyendo las de riesgo de manera coherente, expresadas por escrito indicando los objetivos que se espera cumplir.

► **Enseñar habilidades para la vida:** entre las cuales se mencionan la cooperación, resolución de conflictos, asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y, un manejo sano del estrés son estrategias que al enseñarlas y reforzarlas permiten a los estudiantes enfrentar los posibles peligros de la adolescencia como son el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Así como también, sirve para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces en la institución educativa dentro de un clima que favorezca el aprendizaje significativo.

La idea de vivir en “un estado de constante vulnerabilidad frente a la adversidad”, resulta desoladora. La literatura muestra, que existe la posibilidad de reconstruir o construir vínculos afectivos que impregnen a las personas de la seguridad carente desde los inicios de sus vidas.

<sup>3</sup> Informe ejecutivo de la Conferencia dictada por Rutter en la Convención de la Asociación Americana de Psicología (2010).

En los noventa, Boris Cyrulnik señala que la interacción conducente al apego puede ocurrir durante toda la vida, siendo quien actúe como figura significativa que denomina "tutores de resiliencia", los que define como "aquellas personas, instancias, grupos, un lugar, acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma, que para el herido son el punto de partida para intentar retomar o iniciar otro tipo de desarrollo; quien padece de un sufrimiento, tiene la posibilidad de encontrar en su contexto afectivo y social, tutores de resiliencia con quienes pueda lograr sentirse querido incondicionalmente, crecer y sobreponerse". Estos tutores pueden ser imaginarios o reales, padres, abuelos, vecinos, profesores, profesoras, novelas, ensayos filosóficos, películas, incluso una sonrisa que se presente como representando un hecho, una palabra que de confianza y promueva una positiva autoimagen.

Asimismo, Fonagy (1994) psicoanalista británico, en la misma época plantea que quien ha tenido un apego seguro con una figura significativa, muestra indudablemente comportamientos resilientes.

Una experiencia llevada a cabo en Gran Bretaña muestra resultados sorprendentes, en el caso de los niños y niñas que han estado en los últimos niveles de educación parvularia, que han sido entrenados en el uso del tiempo, del espacio y se ha enfatizado la asignación de responsabilidades y por sobretodo clarificación de los límites, derechos y deberes en cada etapa del desarrollo. En relación a la resiliencia y su

promoción se han observado resultados satisfactorios en el desarrollo de estos niños y niñas, trabajando en torno a la autoimagen, autoeficiencia y reforzando las áreas no cognitivas.

Desde este enfoque, la escuela resulta tan importante como la familia, por ejemplo, de acuerdo a lo que plantea Cyrulnik en el caso de los niños y niñas maltratados que son considerados como "malos alumnos o alumnas", para los cuales puede resultar absurdo aprender el teorema de Pitágoras, si están preocupados por lo que va a ocurrir en su casa esa noche, lo que deja en claro que la conducta académica está influida por la falta de sentido que puede representar la escuela para sus necesidades o intereses. De acuerdo a las investigaciones, sólo un niño o niña de cada diez se refugia en la escuela y se convierte en un buen alumno, lo que generalmente sucede porque existe un profesor o profesora con quien puede establecer una relación afectiva, que lo apoye. En este sentido, es posible afirmar que la resiliencia depende de la interacción que se establece, el significado que tenga y el papel protector que jueguen, para ese niño o niña en particular.

En la actualidad, se considera que el niño o niña está rodeado de una constelación afectiva, en la que la madre es una pieza fundamental pero no la única; porque está el grupo familiar, la escuela y en especial la relación que se genera con otros niños y niñas. Un ejemplo, tanto en El Líbano, Ruanda o Francia, muestra que algunos niños y niñas que perdieron a su familia tras las guerras, en el caso de los que fueron

acogidos por un grupo formado por otros niños y niñas, tutelados por un uno un poco mayor o un hermano de 13 o 14 años, se desarrollaron bien, a diferencia de los que se quedaron al cuidado de sus padres traumatizados por la guerra o por el genocidio. Esto prueba que las interacciones afectivas y verbales que se establecen con el niño o niña, son las que permitirían desencadenar con mayor éxito un proceso de resiliencia.

En este aspecto, las redes neuronales del cerebro que Cozolino (2006) denomina "cerebro social", son especialmente dependientes de la experiencia, lo que es significativo en cuanto los niños y niñas deben vivir el apego, así como el desapego con personas que son importantes en su desarrollo. Así como también, los diferentes grupos y diversos roles sociales que deben jugar durante la vida.

## ¿La educación infantil temprana promueve comportamientos resilientes?

La mayoría de los estudios longitudinales de niños y niñas denominados resilientes, manifiestan que les gusta la escuela, ya sea a nivel preescolar, básico o secundario que se convierte en un refugio de su ámbito familiar disfuncional. Este apoyo estructural parece ser un factor protector muy potente para los niños y niñas provenientes de hogares conflictivos y de comunidades minoritarias (Werner, 1990)

Interesante resulta lo que recientemente

señala Rutter (2011)<sup>4</sup> en este ámbito, "las escuelas que traten de enseñar resiliencia como lo hacen con el A B C tienen una fuerte posibilidad de fracaso". Agregando un punto de especial interés, al señalar que la resiliencia no consiste simplemente en las competencias sociales, ni tampoco es equivalente al concepto de salud mental. También plantea que las experiencias reales durante la vida, las que entrega la "educación" respecto de cómo enfrentar los riesgos y/o las dificultades, tienen una probabilidad mayor de mostrar resultados en la promoción de la resiliencia. Considerando este aspecto, se vuelve a la noción de los mecanismos protectores los que, a su vez, son el resultado de diferentes variables interconectadas de tipo personal, familiar, comunitario y sociocultural.

Entre otras variables que actúan en calidad de mecanismos protectores están los referidos a las diferencias individuales que se expresan en los niveles de rendimiento y los niveles de literacidad alcanzados. También, las habilidades socioemocionales que están presentes antes de que los niños y niñas ingresen a educación formal, como lo es actualmente el "kindergarten" o primer año básico. Estas diferencias dependen, de acuerdo a la evidencia empírica de variables, tales como, los factores inherentes a cada niño o niña, la dinámica y estructura familiar, la experiencia educacional entre los 0 y los 3 años de edad, la comunidad en la que están insertos, sus características y factores más amplios de tipo sociocultural. Tal como se ha señalado todas estas varia-

<sup>4</sup> Informe ejecutivo de la Conferencia dictada por Rutter en la Convención de la Asociación Americana de Psicología (2010).

bles actúan interdependientemente, es así como se afectan unas a otras (Shonkoff y Philips, 2.000).

También se suman otras variables, que han sido destacadas hace ya unos 10 o 15 años por los estudiosos de la neurociencia, los que han entregado aportes de significativa importancia respecto de la relación permanente que existe entre los estímulos externos y como éstos repercuten en lo que Shore (2001) ha descrito como la reacción bioneurofisiológica y endocrina. Se han descrito como prioritarias las experiencias de apego entre una figura significativa y la estimulación que recibe el niño o niña desde la gestación.

El desarrollo infantil temprano depende de una combinatoria de factores neurológicos y de ambiente socioafectivo que generan las bases para el desenvolvimiento físico, cognitivo y social. Los avances de la investigación del desarrollo infantil y la neurociencia han aportado importante evidencia que era desconocido hace un par de décadas (Shore, 2001), en relación con lo clave que resultan las experiencias sensoriales y relacionales que se vivencian los primeros años de vida, incluso desde la etapa prenatal.

Diversos investigadores, han generado importantes conocimientos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en la inserción a la escuela, las habilidades para la vida y la productividad. La efectividad de estas acciones ha sido ampliamente comprobada, por ejemplo, Heckman (2005), siendo estas ganancias notoriamente relevantes, en familias con menor grado de educación formal, especialmente de la madre.

Los efectos de las intervenciones tempranas, tienen un carácter duradero porque son acumulativas, tanto a nivel psicológico como neuronal, que se produce en momentos específicos del desarrollo denominados “períodos críticos o sensibles” o bien “ventanas de oportunidad”. De allí se deriva, que las oportunidades o riesgo que enfrentan los niños y niñas en sus primeros años de vida influirá de manera decisiva no sólo en sus condiciones de salud y desarrollo cognitivo presente, sino que se prologarán hasta las etapas posteriores del desarrollo.

Por esta razón, es necesario intervenir desde la etapa prenatal para brindar a los niños y niñas las mayores oportunidades de desarrollo y aprendizaje, dadas las limitaciones de la capacidad remedial de experiencias posteriores para los efectos de un cuidado temprano de mala calidad.

Importante mencionar que para que un niño o niña alcance un nivel adecuado de competencias, necesita contar con una persona significativa –de preferencia la madre biológica– desde su gestación, que le brinde cariño, contención y estimulación de manera estable e incondicional. Sin embargo, en los grupos familiares que viven en pobreza se da la tendencia a dinámicas estresantes para todos sus miembros que se traducen en condiciones desfavorables para la salud fisiológica y mental, tanto de las personas que rodean al niño y niña, como del niño y niña misma. Con todo, múltiples investigaciones sostienen que la madre, como figura significativa, logra desestresar a los lactantes, a través de sus interacciones positivas, permitiendo abrir esas ventanas

de oportunidad y que se expresen sus potencialidades (Shore, 2001). La literatura reciente es reiterativa en afirmar que una forma de alcanzar un nivel de competencias adecuado para la edad de los niños y niñas es la estimulación y la interacción positiva y cariñosa.

En este sentido la habilitación de competencias en la primera infancia –desde la gestación hasta los seis años de edad– está centrada en el fortalecimiento de la relación diádica del niño/niña que proveen de cuidados, estímulos y afecto, generando la base necesaria para su desarrollo integral.

Son las evidencias empíricas mencionadas, las que llevan a las autoras de este trabajo, a remitirse esencialmente a la educación que se lleva cabo en la primera infancia, es decir entre los 0 mes y los 6 años de vida. Lo que han trabajado a través de CEANIM<sup>5</sup> en los últimos 32 años, con los niños, niñas, mujeres y sus familias de sectores de pobreza, guiada por la convicción en la confianza y el respeto por la vida y la dignidad humana. Un sello que distingue sus programas es potenciar las capacidades y fortalezas de las mujeres, familias y comunidades de estos sectores. Se fundamenta en el reconocimiento de la primera infancia como una etapa fundamental del ciclo vital, en el cual se configu-

ran las bases estructurales que permiten el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social de las personas. Así como también, en la capacidad potencial que son inherentes a toda persona dependiendo del ambiente si posibilita su expresión o son inhibidas.

Es aquí, donde es evidente que la resiliencia en estado potencial podría ser promovida a través de la educación, especialmente, en la infancia temprana, si incluyera las dimensiones mencionadas anteriormente respecto de la importancia del apego, las interacciones entre adultos, niños y niñas y aquellas que se establecen entre los pares, por ejemplo, a través del juego.

---

5 Centros de Estudios y Atención del Niño y la Mujer es una Organización no Gubernamental sin fines de lucro, orientada al estudio, diseño y ejecución de programas de desarrollo humano, con 33 años de existencia en Chile. Trabaja en forma comprometida con la realidad de las personas que viven en situación de desventaja, destacada por diseñar proyectos con estrategias innovadoras en el marco de la Resiliencia, que permitan potenciar las fortalezas y aspectos positivos de las personas y su entorno, para contribuir a su calidad de vida. makconsultora@yahoo.com www.resiliencia.cl

## Bibliografía

- **Anuat**, M. (2005). *Regards sur la resilience et la singularite des situations de handicap*. *Resilience*, (16): 13-15.
- **Britto, Fuligni y Brooks-Gunn** en Dickinson, D.K. y Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes Estados Unidos.
- **Consejo de Infancia** (2006). *El Futuro de los Niños es Siempre Hoy: Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*. Gobierno de Chile: Santiago de Chile.
- **Cozolino**, L. (2006). *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain*. WW Norton & Co., Estados Unidos.
- **Cyrlunik**, B. (2007). *De Cuerpo y Alma. Neuronas y Afectos: la conquista del bienestar*. Editorial Gedisa, España.
- **Cyrlunik**, B. (2006). *El amor que nos cura*. Editorial Gedisa, España.
- **Cyrlunik**, B. (1997). *El Encantamiento del Mundo*. Editorial Gedisa, España.
- **Fonagy**, P. (2003). *The Interpersonal interpretative mechanism: The confluence of genetics and attachment theory in development*. En V Green Eds.
- **Fonagy**, P.; **Steele**, M.; **Steele**, H.; **Higgitt**, A. y **Target**, M. (1994). *The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience*. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 2, pp. 231-258.
- **Fundación para la Superación de la Pobreza** (2010). *Umbral Social para Chile hacia una futura política social*. Santiago de Chile.
- **Grotberg**, E. (1996). *Guía de Promoción de la Resiliencia en los Niños para Fortalecer el Espíritu Humano*. Fundación Bernard van Leer, Holanda.
- **Hawkins**, J.D. y **Catalano**, F. (1990). *20 Questions: Adolescent Substance Abuse Risk Factors*, WA: Developmental Research and Programs, Estados Unidos.
- **Heckman**, J.I. (2005). *A broader view of what education policy should be*. En Fitzgerald, H.D., Denham, S.A. Eds. *The crisis in youth mental health*. Vol. 4 Praeger Publishers, United States.
- **Henderson**, N. y **Milstein**, M. (2005). *Resiliencia en la Escuela*. Paidós Buenos Aires, Argentina.
- **Karmiloff - Smith**, A. ; **Klima**, E., **Bellugi**, U.; **Grant**, J. & **Baron-Cohen**, S. (1995).

*Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in individuals with Williams syndrome.* Journal of Cognitive Neuroscience, 7, 196-208

- **Kotliarenco**, M. A.; **Cáceres**, I. (2011). Ponencia Estado del Arte en Resiliencia. En Diplomado Promoción de la Parentalidad Positiva: Estrategias de Evaluación e Intervención Ecosistémicas.
- **Kotliarenco**, M. A. (2008). *Estado del Arte en Resiliencia II Riesgo y Resiliencia: Peligro y Oportunidad*. Documentos CEANIM Santiago de Chile.
- **Lesch**, L.P.; **Bengel**, D.; **Heils**, A.; **Sabol**, S.Z.; **Greenberg**, B.D.; **Petri**, S.; **Benjamin**, J.; **Muller**, C.R.; **Hamer**, D.M. y **Murphy**, D.L. (1996). Association of anxiety related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region, *En Science*, 274.
- **Lesch**, L.P.; **Meyer**, J.; **Glatz**, K.; **Flugge**, G.; **Hinney**, A.; **Hebebrand**, I.; **Klauch**, S.M.; **Poutska**, F.; **Bengel**, D.; **Mosser**, R.; **Riederer**, P. y **Heils**, A. (1997). The 5HT transporter gen-linked polymorphism region in evolutionary perspective: alternative bialelic variation in rhesus monkey. *En Journal of neural transmisión*, 104.
- **Luthar**, S.S. (1993). Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *En Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, n. 4. Pp. 441- 453.
- **Luthar**, S.; **Cicchetti**, D.; **Becker**, B. *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work.* *Child Development*, v.71, n.3, june, 2000, pp. 543-562.
- **Milgram**, N. A. & **Palti**, G. (1993). *Psychosocial characteristics of resilient children.* *Journal of Research in Personality*, n. 27, pp- 207-221.
- **Masten**, A.S. y **Obradic**, J. (2006). *Competence and resilience in development.* *Annals New York Academy Of Science*, n°1094, 13-27.
- **Masten**, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development.* *American Psychologist*, 65, 227-238.
- **Naciones Unidas** (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago Chile.
- **Rutter**, M. (2010). Informe ejecutivo de la Conferencia dictada por M. Rutter en la Convención de la Asociación Americana de Psicología.
- **Rutter**, M. (2006). *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding.* *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 , 1-12.
- **Rutter**, M. (1993). *Resilience: Some conceptual considerations.* *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, n.8.

- **Rutter**, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, vol. 57, n.3, pp. 316 - 329.
- **Sameroff**, A. J.; **Seifer**, R.; **Barocas**, R.; **Zax**, M. & **Greenspan**, S. (1987) En: Bradley, R.H.; Whiteside, L.; Munfrom, D.J.; Casey, P.H.; Kelleher, K.J. & Pope, S. (1994). Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty. *Child Development*, vol.65, n.2, pp. 346-360.
- **Shonkoff**, J. & **Phillips**, D. (Eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- **Shore**, A. (2001). The Effects of Early Relational Trauma on Right Brain Development, Effect Regulation, and Infant Mental Health. En *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), p. 201-269
- **Terigi**, F. (2011). En Documento La educación: un derecho de todos y todas. Reponiendo el lugar de los sujetos dentro de los análisis sobre la educación. En *Equidad para la Infancia América Latina* N° 39, Enero 2012.
- **Tiramonti**, G. (2088). En Documento La educación: un derecho de todos y todas. Reponiendo el lugar de los sujetos dentro de los análisis sobre la educación. En *Equidad para la Infancia América Latina*. N° 39, Enero 2012.
- **Ungar**, M. (2010). For Resilience to grow we need opportunities, not just personality Psychology today.
- **Vanistendael**, S. (1994). *Los niños de la Calle ¿Problemas o personas?* BICE, Suiza.
- **Werner**, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from Birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1):72-81.
- **Walsh**, F. (1996). *Family Resilience: A Concept and Its Application*. *Family Process*, (35): 261
- **Wolin**, S. & **Wolin**, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books, E.E.U.U.
- **Zautra**, A.; **Arewasikporn**, A.; **Davis**, M. (2010). Resilience: Promoting Well-Being Through Recovery, Sustainability, and Growth. *Research in Human Development*, 7(3), 221-238.