

RESILIENCIA E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN ESTUDIO COMPARADO EN DOS ESCUELAS DE MÉXICO Y ALEMANIA.

Mtra. Ileana Casasola Pérez
Dr. Octaviano García Robelo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Desde la última década del siglo XX la comunidad mundial ha sido testigo de los numerosos efectos de la globalización económica y tecnológica, mismos que no sólo han conllevado el libre tránsito de mercancías y saberes en el planeta; han traído consigo el movimiento y flujo de personas y culturas por toda la faz de la Tierra, generando con ello un mosaico multicultural insoslayable, que se ha constituido en tema de la agenda política de la mayoría de las naciones.

Diversas investigaciones dan cuenta de los efectos de esta era global en la escuela, señalando que es un espacio en el que distintas concepciones, tradiciones, gustos, preferencias, lenguas, expectativas, saberes y habilidades de los alumnos y docentes se dan cita día con día (Tenti, 2000). El espacio orientado por excelencia a atender a los jóvenes es la escuela secundaria, la escuela para adolescentes. Este nivel educativo ha ido constituyéndose desde finales del siglo pasado en obligatorio y tramo final de la educación básica en nuestro país y en la mayor parte de los países occidentales que comparten la meta de que toda su población alcance una escolaridad mínima de entre 10 y 13 grados (Sourrouille & López, 2012).

Así, los adolescentes que asisten a la escuela secundaria mexicana y alemana viven –directa o indirectamente– los efectos de la migración autóctona o alóctona, respectivamente; y deben tener la capacidad de conciliar códigos y valores culturales diversos y distintos a los suyos, patrones lingüísticos diferentes, atender a un curriculum homogéneo que no con-

sidera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, ni sus habilidades –físicas, motrices, cognitivas– o niveles de maduración. Lo anterior los coloca en una situación de riesgo, en la medida en que las circunstancias de escolarización no son favorables, pues en la escuela homogénea los heterogéneos estudiantes viven procesos de inseguridad, incompreensión, rechazo, dificultades académicas, que pueden llegar a ser estresores y promotores de fracaso y abandono escolar, tanto en la secundaria mexicana (Canales & Dimas, 2010), (Hernández & Cabrera, 2014), como en la alemana (Ertl, 2006), (Faas, 2008).

De ahí la importancia que tiene el análisis acerca de la promoción de resiliencia al interior de la escuela secundaria, en tanto el trabajo desde este enfoque favorece la identificación y fomento de fortalezas en los alumnos, así como el desarrollo de procesos para enfrentar y sobrellevar exitosamente dificultades vitales de diversa índole (Henderson & Milstein, 2007), como las que enfrentan en los espacios escolares.

El objetivo general del estudio fue analizar las percepciones de los actores acerca de la promoción de resiliencia en la escuela secundaria desde el discurso de la interculturalidad, para atender a la diversidad de su alumnado.

Este artículo presenta un panorama de las percepciones de dos de los actores escolares –alumnos y profesores–, respecto de la disminución del riesgo y promoción de la resiliencia al interior de la secundaria mexicana y alemana.

Resiliencia y Educación Intercultural

La adopción del concepto de resiliencia a las ciencias sociales dentro del contexto de las ciencias humanas sucedió hacia la década de los años setenta, en el mundo anglosajón. El enfoque de la Resiliencia surge a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología; estos estudios demostraron que existía un grupo de infantes que no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores e investigadoras (Masten, 2001; Grotberg, 2006). El primer paso fue asumir que estos niños y

niñas se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, citado por Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013); es decir, podían “resistir” la adversidad. El segundo paso fue proponer el concepto de resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, debido a que la Resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo (Rutter, 1991; en García-Vega & Domínguez, 2013).

Se ha identificado que las concepciones sobre resiliencia pueden agruparse en dos polos, uno que estaría ligado a la idea de resistencia ante los traumas y posibilidad de sobreponerse a ellos, y otro más cercano a una dinámica existencial. Desde este polo, los autores insisten en que no se trata de un estado, sino de un proceso dinámico que se inicia con el contacto con el otro –educador, familia, amigos, etc.- (Martínez y Vázquez-Bronfman, 2006).

Tenemos entonces, que la resiliencia como proceso, amplía su potencial explicativo y promotor de personalidades críticas, propositivas y autónomas, en tanto se abre de la esfera individual a la social, y de la concepción como “capacidad” –que sólo algunos tendrían- a “proceso” que todos podemos desarrollar. Así, la resiliencia “se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente” (Uriarte, 2006:13).

Vinculado a la idea anterior, encontramos que en las últimas tres décadas la perspectiva de la “educación intercultural” ha estado presente en los discursos académicos y recomendaciones de organismos internacionales –como la UNESCO- para promover la emergencia de sociedades tendientes a la justicia y la equidad (Jablonska, 2010). Esto en un contexto mundial marcado por la instauración de una política neoliberal que ha promovido la globalización económica, política, social y cultural. Como respuesta a lo anterior, algunos países europeos que habían desarrollado propuestas educativas para atención a las poblaciones inmigrantes que se incorporaron a los espacios esco-

lares en la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la posguerra y la revolución tecnológica, como Alemania, modificaron su discursos para incorporar la perspectiva intercultural en educación hacia mediados de la década de los noventa (Directorate General for the Internal Policies of the Union, 2008). Ello no se ha dado de manera similar en México, pues si bien en la década de los noventa se introdujo un sesgo intercultural en la educación, éste sólo se orientó al ámbito de la educación indígena, siendo así que pasó de ser “bilingüe bicultural” a “bilingüe intercultural” (Velasco, 2010). Así, y aun cuando desde 1992 se reconoce constitucionalmente la pluriculturalidad nacional, no sería sino hasta la publicación del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) que se declaró el interés de introducir un sesgo intercultural a la educación pública en todos sus niveles, para dar reconocimiento positivo a las distintas culturas.

Método

Se utilizó un método mixto con aportaciones de la educación comparada. Se diseñó una comparación dual en contextos nacionales geográfica, económica, política y culturalmente muy diferentes; que comparten semejanzas (Manzon, 2007), donde la unidad de análisis es “la escuela”. Es una comparación estática y, atendiendo a que se orienta al análisis de las relaciones entre contextos y procesos educativos, sincrónica, se realizó un corte transversal del fenómeno.

El criterio de selección de la muestra utilizado fue el de conveniencia (Parreira, 2014). La comparación se realizó entre una escuela secundaria localizada en Hidalgo, México, y una en Renania del Norte-Westfalia, Alemania, durante el ciclo escolar 2014-2015. Se establecieron criterios diferenciadores, comparativos y datos relevantes para la comparación (factores macro y micro contextuales); así como categorías de análisis al interior de ellos.

Instrumentos de análisis

Para obtener la información requerida, se optó por utilizar las siguientes técnicas: revisión y análisis documental; aplicación de dos cuestionarios tipo Likert

sobre resiliencia en la escuela: uno para profesores, y una versión simplificada para alumnos, adaptados de la propuesta de Henderson y Milstein, 2007; se realizaron entrevistas con los directores escolares.

Ambos cuestionarios fueron previamente pilotados y validados, obteniendo un α de 0.90.

Este artículo presenta el reporte de las percepciones de los alumnos y profesores acerca de los tres factores que construyen resiliencia en la escuela.

Resultados

Los cuestionarios aplicados recopilan información sobre los seis factores promotores de resiliencia en la escuela propuestos por Henderson y Milstein (2007), mismos que son:

- 1) enriquecer los vínculos prosociales,
- 2) fijar límites claros y firmes,
- 3) enseñar “habilidades para la vida”,
- 4) brindar afecto y apoyo,
- 5) establecer y transmitir expectativas elevadas,
- 6) brindar oportunidades de participación significativa.

Dichos factores se agrupan en dos categorías: los tres primeros corresponden a “disminuir riesgos en el ambiente” mientras que los tres últimos contribuyen a “construir resiliencia en el ambiente”.

El cuestionario para docentes consta de 36 ítems, seis por factor, de los cuales dos están orientados a explorar la percepción acerca de las actividades de los alumnos en la escuela, dos a las relaciones del personal escolar en la escuela y dos a las relaciones del contexto familiar con la escuela.

El cuestionario para alumnos consta de 12 ítems, dos por factor, y explora exclusivamente su percepción respecto de las actividades y relaciones de los estudiantes en la escuela.

Ambos cuestionarios tienen cuatro opciones de respuesta por ítem:

- 1= en eso estamos bien
- 2= hemos avanzado mucho en esta área
- 3= estamos empezando
- 4= no hay nada hecho

Para el análisis de los datos, las respuestas fueron se revisaron por factor, utilizando SPSS. De acuerdo con los tres factores que desarrollan resiliencia en el ambiente escolar, los resultados de los alumnos muestran lo siguiente:

Sobre el factor “Brindar afecto y apoyo”, 56.6% del alumnado de la unidad de análisis mexicana reportó la opción de respuesta 1; 30.4% eligió la respuesta 2, y 13% la opción 3. En la unidad alemana, 12.5% reportó la respuesta 1; 62.5% eligió la respuesta 2; 20.8% la 3, y 4.2% la opción 4.

En relación con el factor “Establecer y transmitir expectativas elevadas”, 21.7% del alumnado mexicano eligió la respuesta 1; 73.9% eligió la 2, y 4.3% eligió la opción 3. En el caso alemán, 45.8% reportó la opción 1; 1.5% eligió la opción 2, y 4.2% la 3.

Respecto del factor “Brindar oportunidades de participación significativa”, 47.8% de los alumnos mexicanos reportaron la respuesta 1; 39.1% eligió la opción 2; 8.7% la opción 3, y 4.3% respondió con la opción 4. Para Alemania, 8.3% reportó la opción 1, 50% la 2; 37.5% eligieron la opción 3, y 4.2% contestaron con 4.

Los resultados de los docentes, en relación con los mismos factores, fueron:

Acerca del factor “Brindar afecto y apoyo”, 61.5% de los profesores mexicanos respondieron con la opción 2, y 38.5% eligió la opción 3. En el caso de Alemania, 36.4% reportó la respuesta 2; 54.5% eligió la opción 2, y 9.1% la opción 1.

Para el factor “Establecer y transmitir expec-

tativas elevadas”, se observa que el 46.2% de los profesores de la unidad mexicana reportaron la opción 2 como respuesta, y 53.8% eligió la opción 3. 36.4% de los profesores alemanes reportaron la opción 2; 54.5% eligieron la opción 3, y 9.1% la opción 4.

En relación al “Brindar oportunidades de participación significativa”, 69.2% de los profesores mexicanos eligieron la opción 2; 15.4% eligió la 3, y 15.4% la opción 4. Para Alemania, 9.1% reportó la respuesta 1; 54.5% eligió la respuesta 2; 18.2% tomó la opción 3, y 18.2% contestó con la opción 4.

En el análisis de datos por factores agrupados respecto de la categoría “Construir resiliencia en el ambiente”, se observa que:

65.2% del alumnado de la escuela mexicana se posiciona en la opción 1; 26.1% en la opción 2, y 8.7% en la 3. En cuanto a los profesores mexicanos, 61.5% se ubica la opción 2; 30.8% en la 3, y 7.7% en la opción 4. Para el caso alemán, el 33.3% de los alumnos se ubica en la opción 1; 45.8% en la opción 2; 16.7% en la 3, y 4.2% en la opción 4. En el caso de los profesores, 45.5% se sitúan en la respuesta 2; 36.4% en la 3, y 18.2% en la opción 4. Ello permite apreciar que la percepción de los actores escolares de la unidad alemana es menos positiva que la de los de la mexicana, respecto de la construcción de resiliencia al interior de la escuela. Así, se identifica una distancia de más de treinta puntos porcentuales entre las percepciones de los alumnos mexicanos y alemanes; donde los primeros perciben condiciones en la dinámica escolar que pueden contribuir al desarrollo de procesos resilientes.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos, podemos decir que existe un nexo fuerte entre las percepciones de los alumnos y profesores de México y Alemania, respecto de los tres factores que construyen resiliencia en la escuela.

Lo anterior es importante en tanto uno de los objetivos específicos del estudio fue analizar y contrastar las percepciones de los actores escolares respecto de la promoción de resiliencia en la escuela. De acu-

erdo con Manciaux (2003) la escuela ocupa un lugar preponderante y privilegiado, ya que goza del reconocimiento de los miembros de la comunidad. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y, a veces, la única. Por lo tanto los resultados constatan que la escuela es un promotor importante de la resiliencia, tanto en México como en Alemania.

Identificamos que si bien la escuela mexicana tiene condiciones más adversas, acordes con las condiciones socio económicas, políticas y sociales del país; los alumnos y profesores de México reportan puntajes más altos que los de la unidad de análisis alemana, especialmente en el factor “brindar afecto y apoyo”. Los datos muestran una diferencia de más de 40 por ciento entre las respuestas de los alumnos mexicanos y alemanes respecto de dicho factor. En contraste, sólo se identifica una diferencia de siete puntos porcentuales entre las respuestas de los profesores mexicanos y alemanes; sin embargo, se mantiene la misma tendencia. Estos resultados constatan los resultados de la investigación de Henderson y Milstein (2007), quienes afirman que el factor “brindar afecto y apoyo” es el más importante para la promoción de resiliencia en la escuela y pilar en su construcción.

De acuerdo con lo anterior, es relevante destacar que, aun cuando los discursos y políticas sobre educación intercultural se encuentran más avanzadas en el contexto alemán, el establecimiento de lazos de confianza entre alumnos y docentes, como los que se reportan en la unidad de análisis mexicana, pueden contribuir de forma más efectiva a la generación de espacios escolares promotores de resiliencia.

Probablemente éste sea el mayor desafío de trabajar con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social: lograr, en primer lugar, reconocerlos como un grupo, con necesidades propias y, de este modo, poder advertir cómo el contexto puede proveer las condiciones necesarias para su desarrollo.

Finalmente, es importante destacar que estos resultados se mantienen en la línea de los trabajos de investigación que han vinculado la perspectiva intercultural con el enfoque teórico de la resiliencia al in-

terior de los espacios escolares. Así, algunos trabajos de investigación se han interesado por investigar la relación entre los procesos de inmigración y la resiliencia en alumnos de educación primaria en un contexto europeo desde la perspectiva de la interculturalidad, como es el caso de Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) quienes han incorporado este enfoque para trabajar con niños exiliados en países como Francia y España.

En esta investigación se concluye que, las relaciones emocionales positivas entre alumnado y profesorado construyen resiliencia en la escuela y reducen el riesgo de reprobación y abandono escolar.

Referencias

- Canales, E. L., & Dimas, S. S. (2010). *Resiliencia y manejo de emociones en Secundaria. ¿Qué dicen los alumnos, padres y maestros en el espacio de Orientación y Tutoría?* México: Ángeles Ed.-CONACyT.
- Directorate General for the Internal Policies of the Union. (2008). *Intercultural education in schools. A comparative study*. Culture and Education, Policy Department: Structural and Cohesion Policies. Brussels, Belgium: European Parliament
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education* Vol. 32, No. 5, November 2006, pp. 619-634
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, Volume 7 Number 1, 2008, pp. 108-123
- García-Vega, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. España: Gedisa
- Henderson, N. (2007). *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities*. California: USA, Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2007). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, M., & Cabrera, L. (2014). El abandono escolar temprano en la población inmigrante: ¿Falta resiliencia o falta de apoyo escolar y sociofamiliar? En E. Soriano, A. J. González, & V. Cala, *Retos actuales de educación y salud transcultural*, Tomo II. España: Universidad de Almería.
- Jablonska, A. (2010). La política intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco, & A. Jablonska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 25-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kotthoff, H.G. (2013). *Between Renaissance and Oblivion: Current State and Perspectives of Comparative Education in Germany*. Rome, Italy: CESE-SICESE
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp 85-121). Hong Kong: The University of Hong Kong u.a.
- Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona, España: Gedisa
- Parreira, M. (2014). Methodologie und Methode in der International Vergleichende Erziehungswissenschaft. En M. Parreira & K. Amos, *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methods und Forschungsfelder: eine Einführung*. Münster, Germany:

Waxmann Verlag.

Sourrouille, F., & López, N. (2012). Desigualdad, diversidad e información. En S. Fachelli, N. López, P. López-Roldán, & F. Sourrouille, *Desigualdad y Diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado* (pp. 10-22). Francia: IPE-UNESCO-OEI.

Tenti, E. (7-9 de junio de 2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Brasilia, Brasil: Ministerio da Educacao.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, pp.7-23

Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco, & A. Jablonska, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 63-112). México: Universidad Pedagógica Nacional.