CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 1
Giugno 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857537818
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial.
Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7
Editoriale.
Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

SYMPOSIUM
Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri
Introduction 17
Introduzione 21

Paolo Vittoria
Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro… e una proposta per Napoli 25

Giuseppe Annacontini
Ripensare i margini 'senza scarti' 43

Alessandro Tolomelli
Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

Carolina Silva Sousa
La educación para la Resiliencia en el alumnado
de la periferia de la Europa del Sur 83

Anita Gramigna
Ai confini del mondo.
Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

Cristina Allemann-Ghionda
Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:
tendenze e nuovi compiti 117

Giuseppe Burgio
Alla periferia dei gagé.
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas
Minority Languages in Greece:
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages
between Politics and School Education Legislation 149

Juan J. Leiva Olivencia
La odisea de los refugiados sirios en Europa.
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

ESSAYS – SAGGI

Amelia Broccoli
Ethics and Complexity of Educational Action 191

Valerio Ferro Allodola
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

Maria Grazia Lombardi
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

Maria Rosaria Strollo
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.
Dalla teoria alla prassi 235

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valentina Paola Cesarano
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

Mariarosaria De Simone
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

La educación para la Resiliencia en al alumnado de la periferia de la Europa del Sur

Carolina Silva Sousa*

Abstract

This article is intended to reflect and give visibility to some of the new knowledge emerging 'from' and 'in' research on education for resilience—and that is molded in all the article in order to better understand the concept of resilience, a concept with an interactive and multidimensional character—and highlight some of the different components that addresses a resilient human being—student or teacher—in a more dynamic way, which highlights an opening to the influence of the contexts in which the confrontation takes place with the adversity—and that goes beyond the consideration of the factors involved as part of a process seen only in terms of linear causality. Thus, with this work, we put the following questions: How do education for resilience and build a fair coexistence in a global society, complex, plural and increasingly multicultural with the students from the periphery of southern Europe? How education for resilience can contribute to change an educational model, in order to prevent social exclusion at school, present in today's society, namely, on the outskirts of the periphery of southern Europe? In this context, the methodological design of this article is developed from the conceptual tools about the interrelationship between education of human beings, their genetic potential and the environment in which your life unfolds, that resilience can presented as very important to overcome the difficulties inherent in the educational act.

Keywords: *education, human development, resilience.*

Resumen

Con este articulo se pretende reflexionar y dar visibilidad a algunos de los nuevos conocimientos que emergen 'de' y 'en' la investigación sobre la educación para la resiliencia – y que se moldea en el decurso del articulo con el fin de comprender mejor y profundizar el concepto de resiliencia, de carácter interactivo y multidimensional – y destacar algunos de los distintos componentes que aborda un ser humano resiliente, de una manera más dinámica y situada, que pone de relieve

* Universidad de Évora (Portugal) y Universidad de Algarve (Portugal).

una apertura a la influencia de los contextos en los que se produce la confrontación con la adversidad – y que va más allá de la mera consideración de los factores que intervienen como parte de un proceso visto tan sólo en términos de causalidad lineal. Así, con este trabajo se plantean las cuestiónes: ¿Como hacer una educación para la resiliencia y construir una convivencia justa en una sociedad global, compleja, plural y cada vez más intercultural en el alumnado de la periferia del sur de Europa? Hasta que punto la educación para la resiliencia no se presenta como el cambio en el modelo educativo que contribuye a evitar la exclusión social en la escuela, uno de los problemas más importantes de la sociedad actual, en la periferia de la Europa del Sur? En este contexto, el diseño metodológico deste articulo se desarrolla a partir de las herramients conceptuales en torno a la interrelación entre la educación del ser humano, su potencial genético y el entorno en que se desarrolla su vida, en que la capacidad de resiliencia se puede presentar como muy importante para superar las dificultades inherentes al acto educativo.

Palabras clave: *educación, desarrollo humano, resiliencia.*

1. Introdución

Como todos tenemos conocimento en la periferia de la Europa del Sur es una realidad la constante inestabilidad social que es consecuencia de factores políticos, sociales, científicos y técnicos que generan entre los actores principales de la educación, los docentes y los alumnos, una cierta desorientación que se relaciona estrechamente con la necesidad de afrontar las nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de los procesos de globalización. Y reflexionamos que aún hoy hay una grande diferencia entre los países nórdicos y los países de sur de Europa: España, Portugal, Grecia, o Italia, al largo de las últimas décadas arrastran grandes tasas de analfabetismo, con el gran problema de la alfabetización, entendida como la incapacidad, o dificultad de leer, escribir, comprender, ya sean conocimientos, o aptitudes necesarias en la vida cotidiana, y que debe de tener toda persona para vivir de forma integrada en la sociedad. Los niveles de analfabetismo en los países de sur de Europa han descendido, pero aún está lejos el día en que se consiga la alfabetización total. Por otro lado, hay que referir que en la periferia de la Europa del Sur un factor muy evidente es la exclusión social que se presenta como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual, manifestándose en el desarraigo y en la falta del sentido de pertenencia a una comunidad y traduciéndose en la dificultad para participar de forma activa tanto en el nivel académico como social y laboral. Esta es una razón porque actualmente el fenómeno educativo es cada vez más importante en la agenda educativa mundial ya que la educación es un desafío enorme que no se hace posible a través de una mera transmisión de conocimientos técnicos

o científicos y pedagógicos y hoy las instituciones deben adaptarse a las nuevas realidades y a la recepción de público diverso, incluyendo a los alumnos con características diversas, lo que demuestra una perspectiva de la apertura, de la oportunidad y de la justicia y, así, subrayar el carácter atemporal que es la *Declaración de los Derechos Humanos* (1948), donde se menciona el pleno derecho de todos los ciudadanos en el acceso a la educación (art. 26), lo que refuerza el hecho de que la educación tiene como objetivo primordial el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En este sentido, en los países del sur de Europa, como en todo el mundo, la educación debe estar arraigada en los contextos sociales y culturales y en las comunidades de servicios, lo que significa que va más allá del salón de clases y se vincula con las comunidades, las escuelas, las empresas que abordan situaciones reales en contextos específicos que incorporan la investigación y la innovación, teniendo en cuenta las dimensiones éticas, políticas, sociales, culturales, ambientales, científicos, técnicos y económicos de nuestras realidades. Durante el estudio de mi carrera como docente de psicología de la educación comencé a interesarme por la infancia y la adolescencia, en especial, por aquellos niños y niñas que son separados de sus familias biológicas por no cumplir sus derechos y que en la escuela se sienten aislados, muy solos, manifestándose en el desarraigo y en la falta del sentido de pertenencia a una comunidad y traduciéndose en la dificultad para participar de forma activa tanto en el nivel académico como social. En este contexto, empezamos hace varios años a estudiar la importancia de la implementación de una educación para la resistencia de estos niños y jóvenes que en las clases de sur de Europa están atrapados en la red social de las guerras entre los pueblos, de las economías deficitarias, de las desigualdades sociales, las políticas coercitivas, la exclusión social y que contribuyen a la desagregación de las relaciones entre las personas, las relaciones entre las familias y tal tiene elevadas implicaciones en el desarrollo saludable destes niños y jóvenes. Ante esta realidad nos cuestionamos: *hasta qué punto en nuestras clases de formación del profesorado, en sur de Europa, hasta qué punto nuestros docentes investigan sobre el papel que juega la auto realización, la asertividad, la creatividad, la cooperación, el liderazgo, la gestión de su agenda personal y no implementan resiliencia académica con sus alumnos, con base en las relaciones interpersonales, en su empatía, en las habilidades sociales y en el sentido de pertenencia a un grupo, en la interfaz, por un lado, con la resiliencia social y, por otro lado, con la resiliencia emocional? ¿Hasta qué punto, los docentes no resaltan en sus reflexiones su experiencia positiva, desarrollada en interacción con los niños y jóvenes que son en su clases, y que sin duda, pueden muy contribuir a generar sentimientos de autoeficacia, de autoestima y del éxito académico, los ayudando en el desarrollo de sus competencias así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales teniendo en vista el valor que se le concede a la Educación?*

2. Educación

Actualmente, en los cuatro rincones del mundo, la educación superior tiene como constelación teórica – en términos de su finalidad – garantizar un entrenamiento superior de alta calidad que promueve el desarrollo personal y profesional de sus alumnos y la capacitación profesional para el ejercicio de la profesionalidad, de acuerdo con altos estándares de excelencia. Según Sousa (2006; 2010) es a la luz de esto que se vuelve notoria la necesidad de repensar en nuevos términos muchas cuestiones relacionadas intimamente con la Educación en una sociedad emergente a quien compite aprender, con empeño, a adaptarse a los acelerados ritmos de cambio que caracterizan nuestro tiempo, no se dejando engañar por soluciones fáciles o demagógicas, reaprendiendo nuevas maneras de ser y de actuar que sustitúan las que ya no corresponden de modo alguno a las nuevas realidades. En este contexto, el valor de la Educación se reafirma como factor de desarrollo de las sociedades, pues que profundizar el conocimiento constituye una exigencia fundamental para la comprensión de expectativas personales y sociales; es, de igual modo, una importante contribución para la definición de nuevos objetivos de las instituciones, actividades y prácticas profesionales donde la Educación es practicada. Y nos cuestionamos: *Hasta qué punto no es urgente un conocimiento profesional de un profesional en educación que se ocupe de las consecuencias que la incertidumbre, la ambigüedad y la imprevisibilidad de las situaciones educativas tienen en sí mismos y en sus alumnos¿ Hasta qué punto la respuesta a estas preguntas puede estar relacionado con la formación de profesores para la activation del desarrollo de la resiliencia¿* Sobre todo cuando pensamos en el fracaso y el abandono escolar, en los desacuerdos y las dificultades de las familias, en la situación de extrema pobreza que muchas familias enfrentan, en personas mayores que no pueden pagar sus medicamentos, dada la crisis financiera, económica y social que los países del sur de Europa enfrentan. Y todos somos conscientes de que la historia de la vida de cualquier profesional siempre implica múltiples factores determinantes de las opciones y decisiones que el profesional necesita. Pero ahora, el desarrollo profesional en el campo educativo está marcado por un conjunto de factores que favorecen la crisis en la educación – de naturaleza exógena – relativamente a las personas que la protagonizan. Efetivamente hoy ha que reconsiderar la importancia de la Educación porque el nivel de vida y el desarrollo de un país depende cada vez más de la calidad de la educación que se practica en este país. Solo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación, basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo. Por otro lado, la conceptualización de la educación muestra que la integración psico socio educativa en lo alumnado, es una manera de maximizar su autoestima, su auto concepto, sus competencias, su bien estar físico, emocional y social, y contribuir positivamente a una vida participativa y exitosa en todos los contextos relacionales. Todavía, y sin embargo, todos somos conscientes,

tanto en Portugal como en España, Itália o Grecia que la gestión de las políticas sociales está anclado en alianzas entre el estado, la sociedad civil y la empresa privada y un valor social muy importante – la Solidaridad. Y las opciones políticas requieren el arte de contemplar las necesidades de los seres humanos o problema más en el foco, esperando que los programas gubernamentales sejam más eficientes en gastos y tengan una mayor eficacia en los resultados, sobre todo cuando se trata de programas de educación. Y todo ello, teniendo en cuenta que la implementación de un programa de intervención socio educativa, es en muchos casos, dependente de una activación política-educativa, la producción y la aplicación de estrategias específicas de intervención intensiva, salvandolas diferencias de recursos y medios en las instituciones.

Entonces nos colocamo, aún, las siguientes cuestiones: *¿Como se puede ayudar el ser humano a se ocupar de la incertidumbre, de la ambigüedad y de la imprevisibilidad de las situaciones educativas, en un mundo en que la pobreza, la ignorancia, la esclavitud, o la falta de libertad son una realidad? ¿Cómo responder a la inquietud de la vida? ¿Qué sentido tiene el mundo y las cosas para el profesorado y para lo alumnado?* Las cuestiones planteadas ponen en evidencia otra serie de cuestiones, como exponemos: *¿O que nos aporta hoy, 2016, algunas de las ciencias emergentes como la ciencia cognitiva, las neurociencias, desde sus orígenes, en un proceso de mutua realimentación, nutriéndose de sus asunciones y proporcionándole a la vez marcos conceptuales sobre los que basar sus teorías? ¿Qué sentido tiene hoy ocuparnos de la educación para la resiliencia del ser humano?* Lógicamente y como no podía ser de otro modo, los principales escenarios en los cuales se desarrolla la educación para la resiliencia coinciden con las instituciones principales de socialización la familia y la escuela, donde el desarrollo humano del adulto dibuja un papel muy importante en este tipo de educación para la resiliencia, problematica tratado en el decurso de este artículo.

3. El desarrollo humano

Efectivamente, en contexto educativo es muchas veces necesario encontrar soluciones que estén más allá del pensamiento racionalista técnico y el sujeto tiene que encontrar dentro de sí mismo la capacidad para responder con flexibilidad por medio de una estrategia heurística, personalmente construida, por lo que se vuelve imperioso experimentar y reflexionar sobre su acción, asumiendo una postura de empeño autoformativo y autonomizante. Por eso, actualmente, es común hablar de andragogía, de desarrollo personal y social o de desarrollo del adulto. Por lo que deben ser considerados todos los caracteres, sean somáticos, sean psíquicos, como siendo una consecuencia de la interacción permanente entre herencia genética y medio. El desarrollo es, pues, concebido como un fenómeno interactivo, resultante de las potencialidades o características individuales y de los contextos envol-

ventes, sin dejar de tener en cuenta el propio adulto, en su trabajo personal de integración de experiencias vividas. En términos de toda su latitud, integra las dimensiones psicomotora, lingüístico-cognitiva, afectivo-relacional y emocional, social y axiológica en que los aspectos comunitario, social, familiar e individual aparecen interconectados, acentuándose cada vez más la naturaleza multidisciplinar y transdisciplinar del concepto de 'desarrollo'. Y la cuestión que planteamos en torno al desarrollo: ¿*Como ocurre el desarrollo del adulto?* Según Sousa (2003) son varias las teorías que sostienen el cuadro explicativo del desarrollo del adulto, originando cuadros conceptuales distintos, pero con bastantes semejanzas entre sí, Lasuíta (1989) hace una comparación de estas, agrupándolas de la siguiente manera: la multidimensionalidad, la multidireccionalidad y la discontinuidad, que se presentan como los principales aspectos del desarrollo humano, que presupone en la adultez, gradualmente, una mayor variabilidad del comportamiento individual y varios cambios de vida; la complejidad de los cambios de comportamiento que pueden ocurrir en el transcurso del ciclo de vida, que debe ser reflexionado en términos de multicausalidad, en particular, al nivel del sistema ontogenético – en función de la edad, del sistema evolutivo – en función de la historia de vida y el no normativo – en función de las condiciones ambientales y biológicas relacionadas con las experiencias idiosincráticas; la posibilidad de presentar el ciclo de vida dividido en estadios o periodos, cada uno de los cuales corresponde a objetivos, necesidades y características inherentes al individuo; la identificación de situaciones problemáticas o dificultades a lo largo del proceso de desarrollo en el que el sujeto falla en la realización/elaboración de una determinada tarea; y, por último, la comprensión del comportamiento humano será tanto mejor cuanto más atenta sea la observación individual de las varias tareas de desarrollo y respectivos dominios. Es así que la dimensión interpersonal se vino a destacar, asumiendo una importancia específica, tornada esencial, constituyendo un aspecto potencialmente motivador e insustituible y contribuyendo no solo para ser facilitadora del proceso educativo sino también para introducir nuevas intencionalidades educativas relacionadas con la construcción de la personalidad del adulto, concretamente el docente, complementariamente a los objetivos tradicionalmente propuestos por la educación. Es en ese sentido que, y antes de entrar en el concepto de resiliencia, siendo esta nuestra temática de fondo, analizaremos de inmediato aunque sucintamente, una matriz conceptual que ayuda a explicitar y a justificar el encuadramiento en el que, durante el proceso de desarrollo humano, ocurre la reconstrucción de la interpersonalidad, una vez que eso constituye un aspecto fundamental a tener en cuenta para comprender e influir la emergencia de la formación de la resiliencia en el ser humano. Y no está demás recordar lo esencia que es, en la formación y educación de personas, incentivar a los alunos a que desbloqueen eventuales problemas con los que se enfrentan, dado que de eso depende, en gran medida, la calidad y la adecuación de las relaciones interpersonales que, a lo largo de la vida, él va a conseguir establecer con los demás. Con respecto

a la cuestión: ¿De que hablamos en Educación y Psicología cuando hablamos de activación del desarrollo humano? esta constituye el campo del próximo subcapítulo, conforme presentamos a continuación.

4. Activación psicológica

Es en los años sesenta del século XX que el concepto de la activación psiológica surge en educación, anticipando ciertas tendencias actuales que buscan expresión en una educación concebida como algo que debe constituir para cada sujeto una forma de potenciar al máximo sus capacidades (Sousa, 1995), por medio de la (re)creación de experiencias de desarrollo (y aprendizaje) que proporciónan la posibilidad de acceder a los estadios superiores de desarrollo a través de una interacción adecuada, gradual y progresivamente más compleja y que corresponde a formas más ajustadas de relación interpersonal, de resolución de problemas, de cognición y metacognición. Entre los principales presupuestos que este modo de intervención en educación presenta, se destacan, las condiciones de optimización de la activación del desarrollo conducentes al éxito personal, académico u otro. Activar el desarrollo psicológico del ser humano significa facilitar el pasaje de un ciclo a otro y atenuar el riesgo del fracaso personal, académico u profesional. La operacionalización del modelo de activación del desarrollo psicológico es conseguida a través del binomio educador-educando. Así, activar, instigar, estimular el desarrollo humano en todas sus dimensiones teniendo en cuenta las disponibilidades más sensibles de la persona, en sus diferentes estadios, es la finalidad de toda la intervención a través de los varios sistemas, y estamos hablando, concretamente, del sistema educativo. Estamos hablando de activación en el sentido de la optimización del desarrollo global del ser humano. De ahí la importancia de cuestionar, reflexionar e llevar a cabo intervenciones educativas que fomenten procesos relacionales y participativos que ayuden a resignificar y a transformar las situaciones adversas, de forma saludable e integral, teniendo como objetivo de llevar a cabo, una vida plena y significativa, en que la educación para la resiliencia se puede presentar como un ben mayor para la infancia y la adolescencia.

5. La Educación para la Resiliencia

Como defiende Osofsky (1995), algunos seres humanos nacen en situación de alto riesgo o hasta con deficiencias graves, otros encuentran adversidades en el seno de la familia, de la escuela, de la comunidad, incluyendo violencia, malos tratos, abusos y varias negligencias que actúan como obstáculos potenciales para el desarrollo y adaptaciones individuales. La investigación sobre la Psicopatología del Desarrollo y las Neurociencias desarrollada alrededor de las interacciones genes-ambiente a lo largo del

ciclo de desarrollo posibilita la comprensión de las relaciones recíprocas entre los factores constitucionales y los factores psicosociales (Cicchetti & Cohen, 1995). Hay que subrayar que esta perspectiva organizacional del desarrollo (Cicchetti & Garmezy, 1993; Sroufe, 1990; Sroufe & Rutter, 1984) defiende que el desarrollo humano se procesa a través de reorganizaciones cualitativas sucesivas a nivel de los sistemas biológicos, emocionales, comportamentales y sociales, teniendo por base procesos de diferenciación, articulación, integración jerárquica y (re)organización. Según Schroder (1992) el desarrollo humano se efectua en un re-equilibrio permanente entre estabilidad y cambio, se vuelve aún más complejo, dado el carácter cualitativo que puede ser atribuido a muchas de esas transformaciones, al asociar las diferencias individuales con la explicación o la previsión de las trayectorias de desarrollo que son características de los individuos o de los grupos. La problemática referenciada encuadra, así, la noción de resiliencia. La resiliencia contendría un componente diferencial, que explicaría el motivo por el cual ciertos individuos, en circunstancias aparentemente idénticas, enfrentan la adversidad de un modo más adecuado que otro. Sería, también, susceptible de evolucionar, por eso ser activada por medio de ciertas intervenciones apropiadas, particularmente en contextos educativos (Grotberg, 1995, 1997, 1999; Manciaux, 1999; Sousa, 2006, 2010).

6. Definición del Concepto y su evolución

Una mirada cercana a la vida real, nos ayuda a afirmar que sin embargo y a pesar de los múltiples cambios sociales y de todos los esfuerzos dispensados para promover el desarrollo del ser humano, pretendiendo su transformación en ciudadanos competentes y productivos, se sigue constatando, incluso en aquellas sociedades consideradas desarrolladas, que un considerable número de niños y de jóvenes enfrentan serias dificultades. Efectivamente, en el estudio del desarrollo humano, varios autores se han enfrentado con individuos que, a pesar de las condiciones desfavorables de su existencia y de los desenlaces negativos que la ciencia psicológica esperaría de ellos, demostraron ser capaces de llevar una vida equilibrada, con índices de competencia y de felicidad bastante positivos. Esta evidencia hace imprescindible, a mi modo de ver, la necesidad de prestar atención a las variables que puedan poner en riesgo la adecuada evolución del futuro adulto en edad escolar, hoy niño o joven, tanto en la dimensión académica como en la afectivo-emocional y social y que pudieran ser susceptibles de entorpecer su inclusión social. Ante esta situación, se ha sentido la necesidad de estudiar más profundamente el concepto de resiliencia, concepto este que deriva del término latino *resilio* "dando la idea de una acción que se desarrolla a partir de algo o de alguien que posee una elasticidad, una flexibilidad que le es propia y es susceptible de activarse, incrementarse, robustecerse" (Tavares & Albuquerque, 1998: 144). Esta capacidad de auto-

corrección, se pone en práctica cuando el sujeto se enfrenta a la adversidad, independientemente de que tenga esta última un carácter crónico y consistente o intenso y poco frecuente. La resiliencia puede, consecuentemente, ser entendida como una característica estructural que se especifica en el transcurso del proceso de desarrollo y que es susceptible de ser activada en edades precoces o durante el recorrido escolar, recurriendo a las condiciones de apoyo externo y al refuerzo de ciertas características personales, que corresponden a factores de protección (Benard, 1991; 2002). Se trata de una noción que constituiría, en lo esencial, el principal factor responsable por preservar la estabilidad de la estructura psicológica del sujeto, en el transcurso del cambio y de la complejidad progresiva que invariablemente caracterizan el transcurso del desarrollo psicológico a lo largo de la vida. A partir de un interés, inicialmente incipiente, por esta noción, se ha originado la búsqueda de su aprehensión durante el proceso de desarrollo humano, buscando identificar que tipo de patrones, en ciertas edades, surgirían asociados a una evidencia posterior de comportamientos o a la estructuración de una determinada personalidad resiliente. Estamos hablando de una capacidad inesperada a eventos potencialmente desfavorables, que se manifesta contra lo que sería previsible dadas las circunstancias en que los sujetos han sido en el pasado o están presentemente envueltos y que posibilita no solamente que sean neutralizadas las consecuencias negativas que normalmente de ahí resultan, sino también lograr inclusivamente que puedan transformarse en un factor de desarrollo humano (Grotberg, 1995), presentándose el dominio de las relaciones interpersonales como una de las áreas privilegiadas para identificar los factores que determinan esa capacidad. No siempre la ayuda externa que se proporciona al ser humano con quien interaccionamos es posible o suficiente en situaciones de crisis, tornándose, por eso, imprescindible, el refuerzo de eventuales factores internos de resistencia a la vulnerabilidad que les posibilite superar las circunstancias desfavorables con las cuales se enfrentan. De ahí que si quisiéramos que la activación de la resiliencia sea viable tenemos que esforzarnos en proporcionar al sujeto ciertas condiciones certificándonos de que ellas son las más adecuadas a los contextos envolventes, no descuidando una atención esmerada en las estrategias e iniciativas a implementar. Esta intervención traduciría la resiliencia, o sea, la capacidad de responder de forma más consistente a los problemas, dificultades con las que los sujetos se deparan frente a los diferentes contextos. La personalidad del sujeto ya puede contener las herramientas de la resiliencia. La investigación apunta para que la resiliencia sea el resultado de características particulares asociadas al comportamiento sociable, al temperamento, carácter e inteligencia (Grotberg, 1995). Hablamos de características psicológicas del sujeto al nivel de la dimensión personal e interpersonal en la relación. Un niño o un joven resiliente, implica la presencia, la búsqueda y el aumento gradual de las competencias de enfrentamiento a la adversidad, socorriéndose de todos los recursos personales: biológicos, psicológicos y contextuales. En forma resumida, y con el telón de fondo del estado del arte de la resiliencia,

tomando el número especial (2006), *Annals of the New York Academy of Sciences*, dedicada a la resiliencia, podemos extraer las siguientes conclusiones a partir de la definición que se encuentra comúnmente para esta capacidad humana: resiliência sinónimo de éxito; la capacidad de recuperación frente al riesgo; la capacidad de resolver problemas; la capacidad de cambiar y/o adaptar a las circunstancias difíciles; la capacidad de ser impermeable a los riesgos; resiliencia como la capacidad de recuperación de algo tan fuerte como una pezuña de camello.

7. Conceptos relacionados con la resiliencia

Muchos trabajos han sido desarrollados enfocando, entre otras cosas, la adaptación positiva o con suceso de los individuos (Masten, 1994). De hecho, en las sociedades dichas 'desarolladas', el listado de las tareas de desarrollo de los niños incluyen la adaptación escolar con comportamientos adecuados, el aprovechamiento académico, la aceptación de los pares, y una conducta moral de acuerdo con las reglas de organización social de la familia, de la escuela, de la comunidad y de la sociedad en general. En la adolescencia se solicitan otras tareas de desarrollo que tienen que ver con la adaptación a las transformaciones de la adolescencia, con las relaciones amorosas y con una identidad coherente. En la vida adulta las tareas de desarrollo incluyen aspectos como la subsistencia económica, la formación de familia, y el desempeño de papeles aceptados por la sociedad. Según Garmezy (1994) la competencia es algo extremamente importante para los programas que promueven la resiliencia, como puede ocurrir con un programa de activación del desarrollo humano, concretamente a nivel, por ejemplo, de componentes de contenido cognitivo (Sousa, 1995). Además otro concepto que surge asociado con resiliencia es el concepto de fuerza interna (*hardiness*). Se trata de un concepto que se define como una característica de personalidad que se expresa por mecanismos cognitivos, sociales y fisiológicos que protegen la salud y el desempeño, pudiendo actuar como reforzador de la confrontación hacía el estrés. Por otro lado, otro concepto que surge asociado a la resiliencia es el concepto de *coping*. A *coping* pueden corresponder las expresiones como forma de 'tratar con' o 'estrategias de afrontación'.

8. Factores de vulnerabilidad

Vivimos en un mundo complejo, repleto de situaciones portadoras de adversidad y, por consiguiente, potencialmente vulnerables. No obstante, no siempre la vulnerabilidad se presenta igual para la misma situación o para el mismo sujeto, lo que nos parece evidenciar la existencia de varios 'filtros' por los que pasa la realidad, adquiriendo significados personales diferenciados, en que el aspecto personal aparece, entonces como un aspec-

to crítico, modelado por procesos de socialización ocurridos a lo largo de la vida del ser humano, constituyendo aquello que permite personalizar y contextualizar en una historia de vida, el sentido de determinada reactividad (Grotberg, 1999; Rutter, 1990, 1994). De hecho, la investigación ligada a esta problemática evidencia que las situaciones que provocan estrés pueden ser superadas, de modo dinámico y constructivo, a través de mecanismos efectivos de *coping* y de personalidades resilientes (Pereira, 2001). Se considera que estamos ante una situación de vulnerabilidad cuando el sujeto, frente al estresor, no es capaz de movilizar mecanismos de *coping* que le permitan un desenlace positivo. Estamos en presencia de un factor de riesgo siempre que las características de la persona o del contexto estén asociadas a un aumento de la probabilidad de un desarrollo desadecuado, lo que ocurre siempre que las exigencias de un reto exceden la capacidad adaptativa del sujeto, volviendo su reacción a ese mismo desafío disfuncional. Sin embargo, hay que resaltar que no existe una sola fuente de vulnerabilidad, una vez que muchos son los factores interactivos que intervienen en este proceso, resultando el efecto del riesgo indirecto. Así pues, el nivel de desarrollo alcanzado por el ser humano es uno de los aspectos que influye en la manera de como el riesgo es experienciado, en el sentido en que existen diversas vulnerabilidades y varios sistemas protectores en diferentes puntos del desarrollo (Gotlieb, 1991; Masten, 1997). Para Garmezy (1994) los factores de riesgo – que pueden ser categorizados en individuales, interpersonales o contextuales – pueden tener diversos orígenes, desde influencias genéticas o biológicas, hasta situaciones psicosociales difíciles. Igualmente Rutter (1995) llama la atención sobre la necesidad de considerar el estrés y los procesos de *coping* a varios niveles, desde el social, al psicológico y al neuroquímico, una vez que cada uno de estos niveles providenciaría una perspectiva diferente y complementaria, cuya integración sería fundamental para comprender los mecanismos y los procesos envueltos en la vulnerabilidad. De hecho, estos factores de riesgo, por poseer una naturaleza multicausal, se reflejan en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Garmezy, 1997), debiendo ser vistos como el resultado de una interacción entre individuo-entorno, asumiendo cada una de estas partes un papel activo. Pero Emmery *et al*. (1994) refieren la necesidad de distinguir entre los factores que moderan el riesgo y aquellos que lo median. En el primer caso, tenemos variables que son marcadores de una tendencia de aumento o de disminución de las dificultades psicológicas. Las variables mediadoras van más lejos a fin de sugerir mecanismos de desarrollo específicos que explican como el riesgo se transforma en disfunción. Teniendo en cuenta la implicación de aspectos sociales como factores que predisponen para la vivencia de múltiples riesgos, la intervención en el sentido del desarrollo de competencias debe también ser hecho a varios niveles que los tengan en cuenta y que se constituyan, así, como factores protectores que, en presencia de la adversidad, permitan no solo al alumnado, como a su familia, a la escuela y a la comunidad donde estos se insertan, enfrentarla sin perder el equilibrio y logrando avanzar hacía niveles

de desarrollo superior. De ahí que cuanto más alto el grado de competencia se presenta, más elevados serán, potencialmente, los niveles de resiliencia a que el individuo puede acceder, dado que el grado de competencia es fuertemente influido por el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto (Rouse, 2001). Por otro lado, la elasticidad y la flexibilidad cognitivas inherentes a estos estadios superiores, dirigen al ser humano hacia una mayor adaptación, aspecto que constituye un concepto fundamental para la comprensión del proceso de resiliencia, lo cual no se relaciona directamente con mecanismos de resistencia o de insensibilización.

9. Factores protectores

El concepto de factor protector, también conocido por mediador por algunos autores, surge asociado a una nueva perspectiva en la Psicología, que asume una postura distinta de la adoptada hasta ahora, la cual se centraba en la patología, predominando la búsqueda del riesgo para explicar algunos comportamientos humanos. Este modelo terminó por agotarse, cuando se percibió que, contra todas las expectativas, algunos de los individuos expuestos a contextos de riesgo presentaban un transcurso de desarrollo saludable. Al riesgo se contrapone la protección, lo que permite que de una situación de vulnerabilidad se pueda llegar a una situación de desarrollo, a través de una intervención planeada donde interactua un conjunto de factores que en aquel contexto, en aquel individuo y en aquel momento, toman características protectoras que refuerzan la capacidad de resiliencia individual. Estas características protectoras parecen ejercer sus efectos en todas las personas, o sea, independientemente del nivel de riesgo presentado por el individuo, el factor protector con la finalidad de ayudar siempre a experimentar una situación adversa de una forma más equilibrada, amortiguando el impacto del estrés. Sin embargo, hay que resaltar que los efectos ejercidos por estos tipos de factores, en individuos de alto riesgo, por la desestructuración de sus contextos físicos o interpersonales, son más intensos, intentando conseguir su equilibrio psicológico y social. Son cuatro los procesos distintos que pueden originar la rentabilización de un factor de riesgo en un factor de protección, a saber: (i) a través de la reducción del impacto del riesgo, ya sea por alteración del propio riesgo, o modificación del nivel de exposición del individuo a ese riesgo; (ii) por la reducción de la cadena de reacciones negativas que se siguen a la exposición a los efectos nocivos; (iii) por el aumento de la autoestima y de la autoeficacia, conseguidas a través de la contribución de las relaciones interpersonales que el sujeto logra establecer, en estrecha conección con el hecho de serle proporcionado nuevas experiencias y de su nivel de competencia en el cumplimiento de tareas; y, (iv) puede también ser obtenida por intermedio de la apertura a oportunidades que posibiliten al sujeto tener acceso a recursos o a completar importantes transiciones en su ciclo de vida (Nettles *et al.,* 1996). Varios autores (Brown *et al.,* 2001; Gootlieb,

2001; Grotberg, 1999; Osborn *et al.,* 1999; Werner & Smith, 2001) categorizan los factores de protección en tres grandes grupos, en particular los atributos de personalidad del propio sujeto, las características de la familia y las influencias del contexto. La competencia social es referida como uno de los factores que pueden ser encuadrados en la categoría relativa a los atributos de la personalidad que favorecerían los factores de protección. Incluye cualidades como flexibilidad, empatía, afecto, responsabilidad y sentido del humor, es decir, la capacidad para reirse de sí mismo y de las situaciones (Gootlieb, 2001). Además, diversos contextos como el familiar y el educativo pueden ser identificados como un lugar de activación de la resiliencia personal. De hecho, las familias pueden influir en la resiliencia de los hijos demostrando ellas mismas características a nivel de resiliencia, existindo, a propósito de esto, investigaciones como las que refieren Wyman *et al.* (2000, 2002) que defienden que las variables que reflejan la competencia parental son de las más sensibles en cuanto a predecir el nivel de resiliencia. Los factores de origen familiar, siendo de enorme importancia en la representación que el sujeto tiene de sí mismo, influyen y se entrelazan con factores individuales, como por ejemplo la autoeficacia, la autoestima, el autoconcepto, determinando los procesos y los mecanismos por los que se rige la resiliencia. Pero es obvio que este apoyo social no solo tiene que estar presente, sino que tiene que ser interiorizado por el sujeto, lo que significa que ser resiliente tiene que ver también con la capacidad de cada individuo saber reconocer, dentro de la matriz interpersonal en que se mueve, quien le quiere y quien establece con el conexiones saludables. Sin enbargo la resiliencia implica, todavía, la capacidad no sólo de identificar, sino también de establecer lazos con otros sujetos posibles de ser cuidadores y de constituir buenas referencias relacionales, lo que implica que se logre establecer relaciones de reciprocidad (Vaillant, 1993). La presencia de adultos cuidadores, fuera de la família, es referido por muchos autores (Grotberg, 1999; Vaillant, 1993, Werner & Smith, 1986, 2001) como pilar estructural del desarrollo de niños y de jóvenes cuyas vidas se encuentran inmersas en una situación de riesgo. Brown *et al.* (2001: 16) refieren que

> estar emocionalmente unido a adultos y a personas de la comunidad, es una parte significante de aquello que permite que cerca del 70% de los jóvenes que viven en malas condiciones venza, pese a la adversidad.

Y nos formulamos las siguientes preguntas: *¿En qué medida la complejidad de los desafíos humanos justifican el objetivo de promover competencias personales e interpersonales, capaces de dotar al ser humano de competencias para responder de forma exitosa a las controversias en el desarrollo de su vida? ¿La educación y la formación de niños y jovenes están preparadas actualmente para dar respuestas a esta realidad?* Como sabemos, la escuela es un fenómeno dinámico, complejo y multidimensional y que debe ser aprovechada como un espacio tal que facilita un uso dinámico y de interacción entre unos sujetos y otros. A su vez, si este espacio es

abierto crea oportunidades de enriquecimento al compartir no solo espacio sino también situaciones y momentos entre unos indivíduos con otros siendo participantes de actividades fructíferas en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Trabajar o estar en espacios asi, beneficia el desarrollo de una buena comunicación, habilidades sociales, iniciativas, autogestión personal y grupal y pensamiento crítico, al mismo tiempo que se ofrece un lugar para la construcción de aspectos característicos de la resiliencia como la autoconfianza, la autoestima, la autoeficácia y la autoevaluación. Por tanto, el aula es considerada como lugar de referencia para el desarrollo humano. Hay estúdios llevados a cabo (Henderson & Milstein, 1996) que plantean un modelo de seis pasos que guían para la puesta en práctica de la resiliencia dentro de un aula. Los tres primeros pasos consisten en mitigar el riesgo e incluyen el enriquecer vínculos sociales, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida. Los tres restantes contribuyen a construir resiliencia a través de tres condiciones: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y proporcionar oportunidades de participación significativa, sin dejar de tener en cuenta el contexto cultural y social, personal y grupal de los alumnos y de la escuela. Por otro lado, existen factores asociados a los alumnos que, desde nuestro punto de vista, pueden contribuir a la realización de una vida participativa exitosa en todos los contextos relacionales. Este es el caso de las relaciones sociales que puedan surgir como promotores dentro de un contexto educativo: (i) en el establecimiento de vínculos emocionales fuertes que permiten el aumento y la estabilización de las necesidades básicas de seguridad de los alumnos; (ii) en la integración social de los niños u jóvenes, promoviendo su reconocimiento, valor y habilidades; (iii) en el intercambio social (dar y recibir), en el asesoramiento y en la orientación de la información y, por último, (iv) en el cuidado de los demás, apostando en el desarrollo de sentimientos de utilidad. Pero independientemente de ser un espacio u otro, las experiencias escolares son constructores especiales de resiliencia en el desarrollo de la infancia y adolescencia.

10. Consideraciones finales

A lo largo del artículo, nuestra preocupación era hacer hincapié en la importancia de la educación para la resiliencia del ser humano. Nuestro enfoque se centra en la importancia de la educación para la resiliencia de los niños y jóvenes de la periferia del sur de Europa, donde vivimos. Y no es casualidad que Atkins (2012) cita uno artículo del Financial Times que se refiere a las tasas de interés divergente en empresas en el sur de Europa en una creciente desventaja competitiva, en comparación con empresas de los países del norte de Europa, que en última instancia conducen a una situación de alto desempleo en muchas de las familias, que enfrentan, por consiguiente, una grande pobreza. Por otro lado, Gropas *et al.* (2014), señalan los resultados obtenidos en una encuesta realizada

en los países del sur de Europa que indican una situación similar en estes países y que son más afectados por la migración de sus nacionales: una pérdida de personas con títulos académicos, lo que resulta en una 'fuga de cerebros' en algunos sectores de la economía. Así, en este momento, es importante argumentar sobre la relevancia de una intervención educativa que aborde las dimensiones presentes en el constructo resiliencia – dimensión claramente preventiva y proactiva, debido a la positiva influencia que su inclusión puede tener en la formación y evolución personal de lo alumnado. La pretensión es lograr que el estudiante finalice la etapa de escolarización obligatoria caracterizándose por ser un adolescente resiliente, es decir, un joven con confianza en sí mismo, buena autoimagen, con capacidad de inspirar simpatía, manifestando el control de su propia vida, creativo, independiente, con sentido del humor y con una cierta madurez social. Estas características se muestran como referentes deseables en los objetivos a lograr en todos los estudiantes, eliminando o mitigando aquellos factores susceptibles de no favorecer su desarrollo social y emocional y provocar un nada deseable riesgo de exclusión. Obviamente, el joven que presenta, alguna dificultad, e.g., presenta más factores de riesgo, pero precisamente por ello se debe hacer hincapié en el desarrollo y potenciación de cualidades propias de la resiliencia. La educación para la resiliencia es así, una importante área de conocimiento que permite la implementación y consolidación de las capacidades intrínsecas a lo ser humano lo que podría contribuir a superar las dificultades inherentes en el acto educativo, marcado por imprevisible e irrepetible. Así, en el cuadro de la problemática versada, la resiliencia surge como um campo útil de investigación de forma a cuestionar qué situaciones son las que vulneran el alumno en el transcurso de su proceso de desarrollo y cuales son los mecanismos que le posibilitan, a pesar de las condiciones más complejas o desfavorables, y proyectarse hacia un crecimiento físico y psicologicamente saludable. Si aceptáremos que la resiliencia es un proceso que va siendo progresivamente construido e integrado por el sujeto en su transcurso de vida, importa profundizar el estudio de esta noción para que se puedan planear estrategias de intervención educativa que sean fomentadoras de una identidad positiva y gratificante. Podemos, así, afirmar que la resiliencia se encuadra en una perspectiva de desarrollo a lo largo de la vida, ya que se fundamenta en un *continuum* de ajustes frente a las dificultades presentes en el cotidiano de los sujetos y a su capacidad para enfrentarlas, saliendo cada individuo de ese enfrentamiento en niveles de desarrollo superiores. Por último, hay que señalar que, a pesar de todo el esfuerzo investigativo que ha sido desarrollado en los últimos años en torno a el concepto de resiliencia, aún no es posible establecer con rigor y precisión, las circunstancias en que la resiliencia surge y se modifica durante la vida de cada uno de los individuos. Somos, así, conscientes de que aún queda un largo camino por recorrer para la realización efectiva de las potencialidades del concepto de resiliencia y que se debe al efecto de su propia naturaleza y multidimensionalidad.

Bibliografía

Atkins, R. (2012), *Loan rates point to eurozone fractures,* http://www.ft.com/intl/cms/s/0/60ae47cc-f5e5-11e1-a6c2-144feabdc0.html#axzz3acFKxYQJ. Consultado el 14 marzo 2016.

Benard, B. (1991), *Fostering resilience in kids: protective factors in the family, school and community*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Id. (2002), *Turning it round for all youth: from risk to resilence,* http://resilnet.uiuc/libarry/dig126.html. Consultado el 14 marzo 2016.

Brown, J., D´emidio-Caston, M., & Benard, B. (2001), *Resilience Education*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cicchetti, D., & Cohen, D. (1995), "Perspectives on developmental psychopathology", in D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopatology. Theory and methods*, New York: John Wily and Sons.

Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993), "Milestones in the development of resilience", in D*evelopment and psychopathology,* vol. 5, n. 4, pp. 497-774.

Emery, R., & Forehand, R. (1996), "Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience", in R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents,* Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 64-99.

Garmezy, N. (1996), "Reflections and commentary on risk, resilience, and development", in R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents,* Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 1-18.

Gottlieb, D. (1991), *Resilience: status of the research and research-based programs*, http:/www.menthalhealth.org/specials/schoolviolence/resilience, consultado el 11enero 2001.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2014), *Emigrating in times of crisis. Highlights and new data form an e-survey on high-skilled emigrants from Southern Europe and Ireland. Global overnance Programme*, Florence: European University Institute.

Grotberg, E. (1995), "A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit", in *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, n. 8.

Id. (1997), *The international resilience project: findings from the research and the effectiveness of interventions*, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf, consultado el 14 enero 2012.

Id. (1999), *Tapping your inner strength. How to find resilience to deal with anything*, Oakland: New Harbinger Publications.

Harvey, O.J. (1966) (ed.), *Experience, structure and adaptability*, New York: Springer.

Id. (1968), "Conceptual ssystemss and attitude achange", in C.W. Sherif & M. Sherif (ed.), *Attitude, ego involvement and change*, New York: Wiley, pp. 201-226.

Henderson, N., & Milstein, M.M. (1996), *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Thousand oaks, CA: Corwin Press.

Hunt, D. (1996), "A conceptual system change model and its applicantion to education", in O. J. Harvey (Eds.), *Experience, structure and adaptability*, New York: Springer, pp. 277-302.

Hunt, D.E. (1971b), "Matching models for teacher training", in O.J. Harvey (Eds.), *Experience, structure and adaptability*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 48-68.

Hunt, D.E. (1978), "Conceptual level theory and research as guides to educational practice", in *Interchange,* vol. 8, n. 4, pp. 78-90.

Lasuíta, A. (1989), "A life-span framework for adult vocational behavior", in *Guidance and Counseling,* vol. 4, n. 5, pp. 15-25.

Mahrer, A.R., & Gervaise, P.A. (1985), "Humanistic theory of development", in T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Enciclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, pp. 2350-2353.

Manciaux, M. (2003), *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona: Gedisa.

Masten, A.S. (1994), "Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despiste a Risk and Adversity", in M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects*, Hidlsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-35.

Murphy, P., & Brown, M. (1970), "Conceptual systems and teaching style", in *American Educational Research Journal*, vol. 7, pp. 529-540.

Osofsky, J.D. (1995), "The effects of exposure to violence on young children", in *America Psychologist*, n. 50, pp. 782-788.

Pereira, A.M.S. (2001), "Resiliência, personalidade, *stress* e estratégias de coping", in J. Tavares (Eds.), *Resiliência e Educação*, São Paulo: Cortez, pp. 95-114.

Rutter, M. (Eds.) (1996), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 1-18.

Schröder, E. (1992), "Modeling qualitative change in individual development", in J.B. Asendorpf & J. Valsiner (ed). (1992), *Stability and change in development – a study of methodological reasoning*, Newbury Park: Sage, pp. 1-20.

Sousa, C. S, (2003), "Características psicológicas de la persona adulta", in Emílio Ramos (Ed.), *Apuntes sobre Educación de personas adultas y acción comunitária*. València: Diálogos.

Ead. (2006), "Educação para a activação da resiliência no adulto", in J. Tavares, C. Fernandes, M.S. Pereira & S. Monteiro (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico*, Actas do Simpósio Internacional, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ead. (2010), "Motivação e Resiliência em Contextos Educativos", in B. Steren dos Santos e À. Boza Carreno (Orgs.): *A Motivação em Diferentes Cenários*, Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 151-172.

Sroufe, L.A. (1990), "An organization perspective on the self", in D. Cichetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, New Jersey: Erlbaaum, pp. 13-40.

Sroufe, L.A., & Rutter, M. (1984), "The domaine of developmental psychopathology", in *Child development*, n. 55, pp. 17-29.

Tavares, J., & Albuquerque, A. (1998), "Sentidos e implicações da resiliência na formação", in *Psicologia, Educação e Cultura,* vol. 2, n. 1, pp. 143-153.

Vaillant, G. (1993), *The wisdom of the Ego*, Cambridge: Harvard University Press.

Wayman, J.C. (2002), "The utility of educational resilience for studying degree attainment in school", in *The Journal of Educational Research*, vol. 95, n. 3, pp. 167-178.

Werner, E.E., & Smith, R.S. (2001), *Journeys from childwood to midlife: Risk, resilience and recovery*, London: Cornell University Press.

Idd. (1989), *Vulnerable but Invincible, a longitudinal study of resilient children and youth*, New York: McGraw Hill.

Wyman, P.A., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000), "Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: theory and intervention", in D. Cicchetti, J. Rapport, I. Sandler & R.P. Weisberg (Eds), *The promotion of wellness in children and adolescents*, Washington, DC: Child Welfare League of America Press, pp. 133-184.

Zimmerman, M.A. & Arunkumar, R. (1994), "Resilience research: Implications for schools and policy", in *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, vol. 8, n. 4, pp. 1-17.

Finito di stampare
nel mese di luglio 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)