

# **RESILIENCIA E INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA CRÍTICA**

## **RESILIENCE AND INTERCULTURAL CONTEXTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION: A CRITICAL EDUCATIONAL PERSPECTIVE**

Pablo Cortés González

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga*

Juan J. Leiva Olivencia

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga*

[pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es), [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

### **Resumen**

El presente trabajo pretende suscitar la reflexión educativa sobre las potencialidades de la resiliencia y la interculturalidad como elementos conceptuales para el desarrollo de acciones socioeducativas inclusivas en el marco de una sociedad donde la diversidad cultural es un elemento configurador cada vez más emergente. En este sentido, planteamos diferentes claves de análisis crítico sobre la necesidad de construir una educación crítica que posibilite la innovación y el cambio socioeducativo atendiendo a tres ejes básicos: procesos socio-educativos para la resiliencia, el desarrollo educativo de la interculturalidad y la participación comunitaria en contextos sociales de diversidad cultural. Así mismo, exponemos un caso práctico que permite ilustrar algunas cuestiones de índole práctica en el desarrollo de la resiliencia y la interculturalidad.

Palabras clave: Resiliencia; Interculturalidad; Sociedad inclusiva; Innovación educativa; Diversidad cultural.

### **Abstract**

This paper aims to raise educational reflection on the potential of the resilience and interculturality as a main component for the development of inclusive socio-educational actions in the framework of a society where the cultural diversity is a key element that is emerging upper. In this sense, we express some analysis in relation of the necessity of building a critical education that enables innovation and socio-educational change in response to three basic axes: skills for resilience, the educational development of interculturality and community participation in social contexts of cultural diversity. Likewise, we expose a case study to illustrate some practical issues in the development of resilience and interculturality.

Key Words: Resilience; Interculturality; Inclusive society; Educational innovation; Cultural diversity.

## **1. LA RESILIENCIA EN CONTEXTOS SOCIALES DE DIVERSIDAD CULTURAL: UN PROCESO DE EMPODERAMIENTO**

La resiliencia podríamos denominarla, de acuerdo con Edith Grotberg (2006), como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso interno llamado “*optimismo*” o “*inteligencia emocional*” y va evolucionando según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona (Luthar, 2006).

Resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver al estado original, recuperar la forma original (Melillo y Suárez, 2004). Desde el punto de vista etimológico, se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir”, el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se concluye que rebota hacia delante después de haber vivido alguna situación traumática (Cyrulnik *et al.*, 2004). En física describe la cualidad de materiales que resisten los impactos y recuperan su forma original cuando son forzados a deformarse (Melillo y Suárez, 2005).

Vanistendael y Lecomte (2002) hacen una aplicación unitaria para la psicología y la física mencionando que tanto en las personas como en la materia es la capacidad de oponerse a las presiones del entorno, en el caso de las personas, ir hacia delante y superar las adversidades socioemocionales. Por su parte, Manciaux (2003), define resiliar (*résilier*) como recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés personal, viviendo las pruebas y crisis de la vida; es decir, se resiste, se supera (Melillo y Suárez, 2004), para seguir proyectándose de modo aceptable para la sociedad, viviendo lo mejor posible a pesar de crisis vitales y de las condiciones de vida difíciles que pueden implicar un grave riesgo de resultados negativos desde diferentes puntos de vista (social, profesional, emocional...). Cyrulnik *et al.* (2004) agrega que la resiliencia es algo en gran medida adquirido, que varía conforme va desarrollándose la existencia y que difiere en función de la naturaleza del estrés e implica un proyecto de vida que se define individualmente para seguir adelante. Otras definiciones señalan que la resiliencia es la capacidad de reaccionar adecuadamente a los estímulos desfavorables del entorno (Barudy y Dantagnan, 2005); además de superar las adversidades, ser transformado (Grotberg, 2006) y salir fortalecido (Melillo, 2001).

La capacidad personal de superar adversidades o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos de la persona. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de estrategias afectivas, sociales y de comunicación, que permitan reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad; en este sentido, esta noción de cambio se genera por aspectos que se vinculan con las posibilidades tanto estructurales, contextuales como personales y cotidianos de la experiencia. Sin ningún arraigo o sentido de apego a ningún elemento social es casi imposible el planearse de nuevas formas de vida.

Desde un enfoque pedagógico crítico, y teniendo en cuenta todos estos elementos, la Resiliencia la conceptualizaremos dentro de la perspectiva de la *pedagogía de la reafirmación* (Cortés y Villa, 2011), donde aparecen, entre otros, tres factores intervinientes en vidas Resilientes: la refracción<sup>1</sup>, la responsabilidad<sup>2</sup> y la confianza<sup>3</sup>. Los tres componentes se sitúan entre una dimensión personal y colectiva de la persona e interfieren en planos subjetivos y aplicados a cada situación o caso. “Por un lado, la afirmación y el empuje personal de identificarse más allá de los sociales (...) por otro lado, cobra valor la esfera colectiva, que debe apoyar ese proceso de reafirmación desde un encuentro íntimo al encuentro colectivo” (Ibíd., 79). A continuación se presentan algunas de las características más evidentes de un sujeto resiliente desde distintas teorías que podríamos insertarlos como características innatas de los tres ejes procesuales intervinientes en una vida resiliente (Brooks

---

<sup>1</sup> Entendemos Refracción, como el proceso de comprensión de proyección de su propia vida en otros y viceversa, la configuración o influencia de identidades en el yo personal.

<sup>2</sup> La responsabilidad como el elemento de deseo del cambio inserto en un compromiso social y personal con la comunidad y con su propia subjetividad.

<sup>3</sup> Como la posibilidad de poder desarrollarse como ciudadano, de poder proyectar su propia vida con posibilidad de poder conseguirlo.

y Goldstein, 2004; Cyrulnik *et al.*, 2004; Grotberg, 2006; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002):

Refracción:

- ✓ Empatía, sociabilidad y capacidad de llevarse bien con los demás
- ✓ Autoconocimiento
- ✓ Proyecto de vida

Responsabilidad:

- ✓ Autonomía, autosuficiencia e independencia
- ✓ Pensamiento crítico
- ✓ Iniciativa, capacidad de planear, solución de problemas y trabajar con motivación e ilusión.

Confianza:

- ✓ Confianza y optimismo vital
- ✓ Sentido del humor
- ✓ Creatividad y pensamiento divergente

## **2. LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD CULTURAL**

En la actualidad nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Aguado, 2003).

En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. Hasta hace escasamente una década o un poco más, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores.

La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Santos Rego, 2009; Soriano, 2008). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en

su centro educativo (Bartolomé, 2002). Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria (Banks, 2005 y 2008).

Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Bartolomé, 2002). En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Soriano, 2008; Torres, 1998), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo.

Estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (López Melero, 2004).

Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios?, ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural?, ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2010), descubrimos la existencia de cuatro “*miradas*” sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

La perspectiva romántica-folclórica, especialmente predominante en muchos centros es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas. Es la típica

perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc...) en momentos puntuales de la vida escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado. Además, en esta perspectiva resulta curioso que muchos docentes alaban la necesidad de contar con diferentes entidades socioculturales para la realización de actividades puntuales de carácter lúdico o formativo, pero no existe un claro compromiso por parte del docente en su colaboración o coordinación.

El enfoque o mirada crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos e inmigrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los jóvenes inmigrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales. En esta perspectiva lo importante es el fomento de la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, pero siempre con un compromiso crítico, ético y político del profesorado con las minorías étnicas y a favor de un curriculum contrahegemónico e intercultural.

El último enfoque o perspectiva intercultural sería la que denominamos humanista o reflexiva. Esta perspectiva también tiene el apoyo de un nutrido grupo de docentes que considera que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas, colaborativas,...).

Por tanto, es fundamental plantear la interculturalidad desde su desarrollo práctico en los tres agentes claves de la comunidad educativa, es decir, profesorado, alumnado y familias. La educación intercultural implica además el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y la apertura del centro escolar a formas distintas de *ver, mirar, sentir y comprender* la realidad social y educativa. Es necesaria una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes, una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares, y, no menos importante, un apoyo decidido y contundente por parte de las administraciones educativas a aportar más recursos didácticos, materiales y humanos para que las escuelas puedan desarrollar en la práctica los principios y objetivos de la educación intercultural (Soriano, 2008). Principios y objetivos que deben ser construidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo decidido a los grupos de profesores que crean materiales educativos interculturales así como proyectos críticos de interculturalidad en su contexto escolar.

Ya ha pasado la época de la “moda pedagógica de lo *intercultural*”, y ya hoy las escuelas ofrecen recursos más o menos eficaces más allá de la mera -pero necesaria- compensación educativa y de apoyo a las dificultades lingüísticas en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al

ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado, pero la educación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria.

### **3. CLAVES PEDAGÓGICAS PARA LA GENERACIÓN DE ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS QUE PROMUEVAN LA RESILIENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD. EL CASO DE LAIS: UN JOVEN GHANENSE QUE SUPERA PROBLEMAS DE DROGODEPENDENCIA E INDIGENCIA**

La convivencia intercultural es un reto social y educativo que debe atender todo tipo de variables de índole personal, social, cultural, emocional, grupal, etc..., en el sentido de que las propias organizaciones sociales y formativas sean instancias que favorezcan el intercambio y la interacción cultural. De ahí la apuesta decidida por la participación comunitaria a través de grupos de discusión en los barrios y espacios comunitarios, así como el empleo de las TIC en las entidades sociales y en los centros educativos para promover una plena y óptima apertura de la comunidad a las instancias participativas y viceversa (Bolívar, 2004). En el caso del contexto escolar, es absolutamente necesario permeabilizar el centro escolar a las influencias de la comunidad para que la propia escuela sea motor de cambio y de innovación social.

La resiliencia comienza y tiene pleno sentido cuando se generaliza al ámbito social y se promueve plenamente para todos los miembros de una comunidad sin ningún tipo de excepción. Así, los procesos resilientes en contextos socioeducativos de diversidad cultural requiere la participación del mayor número de agentes y actores sociales, políticos y educativos. Esta clave, la clave de la participación democrática y crítica es el primer eje para la dinamización de procesos resilientes grupales en contextos socioeducativos de diversidad cultural. Esta participación crítica emerge desde la relación bidimensional entre macro y micro culturas (Ball, 1994, 1997), donde la persona sumergida en procesos resilientes requiere conocer y saber qué papel jugar en el entramado social y, así mismo, el motivo y el deseo de su cambio. De acuerdo con Meirieu (2007), las relaciones educativas se establecen mediatizadas por el deseo de aprender; una vida resiliente se basa básicamente en ese deseo de emprender y generar nuevas formas de vida sin renunciar a su propio ser y su experiencia vivida y su trayectoria presente. Este hecho entre comunidad y persona como factor esencial de una vida resiliente lo podemos apreciar en palabras de Lais, un joven ganense que está superando problemas de drogodependencia e indigencia en un contexto multicultural a través de un dispositivo educativo en forma de casa de acogida al marginado/a denominado *La Casa de la Buena Vida*<sup>4</sup> y que se ha recogido su voz en un proyecto de investigación fruto de la tesis doctoral en curso denominada *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre convivencia, conflictos y resiliencia en contextos de desventaja social, cultural y jurídica*.

*Es difícil estar esperando a poder tener los papeles, estar ilegal no te deja hacer nada. Es sufrir cada día porque nadie te quiere y te sientes solo. Una vez conocí a una gente de la Palmilla que me decían de una casa; llovía mucho y me vieron en el puente de la Rosaleda. Me recogieron. Yo no tenía nada mejor que hacer (...)  
Yo ahora estoy muy bien, convivo en una comunidad, La Casa de la Buena<sup>5</sup> Vida, que me ayuda mucho; no me han pedido nada, no dinero, solo dejar la droga y las calles.*

---

<sup>4</sup> Casa que acoge al marginado de corte auto-gestionable y promovida por la Asociación de la Integración Gitana Palma Palmilla.

*Ahora gracias a ellos tengo un hogar y voy al gimnasio todos los días a hacer deporte con otra gente de la Palmilla. Tengo esperanza. (Lais)*

Centrándonos en el ámbito institucional de la escuela y otros organismos educativos, es necesario un cambio en la didáctica y práctica pedagógica, lo cual es un elemento transversal en las prácticas educativas que repercute en la configuración de un profundo sentido de sociedad y ciudadanía. Una didáctica inclusiva y crítica debe aprovechar las sinergias de metodologías activas y cooperativas donde alumnado o agentes inmigrantes y autóctonos se conozcan, se comprendan, aceptando las diferencias y aprovechando los espacios comunes de interacción cultural y emocional todo ello para el desarrollo personal y comunitario. En este punto, no podemos olvidar la necesidad de poner en práctica la interculturalidad como un elemento fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva donde la diferencia cultural sea vista como una oportunidad de aprendizaje y no como una lacra perturbadora de la convivencia (Flecha y Puigvert, 2010). Esta sería la segunda clave o eje pedagógico fundamental para promover cambio e innovación en la comunidad y en la escuela, vinculando acciones socioeducativas en uno y otro contexto de manera complementaria y absolutamente necesaria. De nuevo en palabras de Lais, podemos ejemplificar esta perspectiva inclusiva de entender la interculturalidad y la resiliencia,

*Yo quiero ayudar a los demás igual que ellos me ayudan a mí. No quiero cosas grandes solo vivir feliz y tranquilo. Salir de la droga es muy difícil porque es un bicho que te atrapa y te deja tirado en todos sitios. Aún estoy aquí en la lucha, pero mi vida cambia gracias a todos mis amigos.*

De igual manera, resulta especialmente imprescindible que el proyecto educativo de los centros escolares y de los acciones comunitarias, con una presencia importante de alumnado y agentes inmigrantes, contemple la necesidad de *interculturalizar* el curriculum y los proyectos sociales. Esto no significa otra cosa que incluir en el curriculum escolar aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales de las culturas de los alumnos de origen inmigrante de los centros (Flecha, 2010). Es fundamental que el curriculum y los diseños socio educativos estén abiertos a un conocimiento y a unas pautas de intervención didáctica que permitan la visibilización de las diferencias culturales, no como aspectos de desigualdad social o escolar, sino como oportunidades de conocer nuevos referentes de conocimiento humano que pueden ser muy relevantes para la construcción de la convivencia intercultural en los espacios escolares desde el punto de vista de generación de comunidades de aprendizaje en el contexto educativo (Valls y Otros, 2002). De acuerdo con Jesús, coordinador de la mencionada *Casa de la Buena Vida* y compañero de Lais, *la casa es como un camaleón que se adapta a todo aquel que entra; tiene un poco de cada uno de nosotros y eso es lo que lo hace especial y que estemos bien los unos con los otros.*

Así mismo, no podemos olvidar las relaciones entre comunidades educativas (escuelas, organizaciones sociales, etc.) y comunidades sociales, donde ambos se influyen mutuamente en la configuración micro cultural por proximidad, es decir, su barrio, distrito, localidad, etc. Esto implica la necesidad de que la interculturalidad no sea solamente un elemento educativo, cerrado en organizaciones educativas, sino al contrario, un exponente fundamental de un buenas prácticas educativas que se trasladen al entorno social en la cotidianidad para fortalecer lazos afectivos y sociales entre población inmigrante y autóctona, de ahí la vinculación conceptual entre interculturalidad y resiliencia (Aubert y Otros, 2008). Esto permitirá no sólo un aprendizaje más relevante para los agentes educativos sino una mejora en las relaciones entre familia, barrio y organizaciones educativas desde una perspectiva de enriquecimiento intercultural y social. Es decir, para afrontar las desigualdades y las

experiencias complejas de las personas, se debe recurrir a un trabajo colaborativo entre organizaciones, instituciones y sociedad. Un claro ejemplo de complejidad y necesidad de interdisciplinariedad es, nuevamente, la vida de Lais,

*Llevo más de cuatro años en España y antes he dado muchas vueltas por el mundo. No tengo papeles y antes estaba en la calle tirado. Cada día veo a gente tirada en la calle, sin saber dónde ir y qué hacer; yo fumaba droga y bebía alcohol; me ayudaba a olvidar dónde estoy. Salí de mi país sin nada y aquí también no tengo nada.*

No es solo una cuestión de adicciones, sino que se relacionan distintas experiencias que hacen conflictivas las relaciones de Lais con la sociedad desde un punto de vista legal, educativo, estructural, psicológico, etc.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

La Resiliencia en contextos de interculturalidad es un fenómeno cada vez más presentes en la complejidad del entramado social actual. En pocos años, en el caso de España, ha habido un incremento de población que cruzan fronteras buscando una vida mejor; en muchas de las ocasiones es la lucha diaria por la supervivencia, la dignidad y la búsqueda del arraigo social por una vida más digna y feliz (Marina y Válgoma, 2005). Históricamente el ser humano y las sociedades se han caracterizado por el movimiento de personas y en la creación de nuevos espacios que generan una mezcla de culturas dentro de comunidades que por unos motivos y otros, y con conflictos como motivo de desarrollo, se han ido conformando. Este desarrollo de nuevas subjetividades en contextos plurales ha provocado a la largo de la historia puntos de inflexión que han ido caracterizando y nutriendo a las sociedades. Las propias estructuras e instituciones se han tenido que ir forjando y dando espacios a estas nuevas realidades; aunque nunca ha sido tarea fácil, se tiene la esperanza sociológica e histórica de haber finalmente abordado este hecho como un elemento de dinamización, desarrollo y evolución social, cultura y jurídica (Marina y Válgoma, opus cit.).

El ser humano y las distintas culturas que nos caracterizan han tenido una tendencia a la resolución de los conflictos a través de la violencia, por elementos que se han ido insertando en las cosmovisiones y realidades de las personas. Existe pues, un miedo sociológico a lo desconocido, por el simple hecho de considerar la inmigración y las diferencias como problemas en vez de como virtud y hecho natural. Las experiencias que buscan procesos de interculturalidad, son un ejemplo de afrontar elementos innatos de cualquier sociedad en procesos de mejora y desarrollo. La inmigración, la pluralidad y la diversidad son elementos que caracterizan a cualquier sociedad, y necesarios para al creación de contextos para el entendimiento. Las políticas sociales de la Europa del Estado de Bienestar ha incidido en cuatro ejes básicos y necesarios, de acuerdo con Alemán y Fernández (2006): Seguridad Social, Empleo, Educación y Salud, pero desde una visión asistencialista Susín (2000), olvidando al mismo tiempo otras esferas de la cotidianidad que hacen forjar el día a día las realidades sociales y el impacto directo con la ciudadanía. Es un trabajo, como hemos ido proponiendo de carácter y transcendencia sociológica, donde la aceptación del otro/a va más allá de las estructuras sino en la cotidianidad. La búsqueda de la interculturalidad, en este sentido, es una tendencia proactiva que se basa en el aprendizaje como fundamento básico. La Resiliencia, como proceso de aprendizaje y cambio para una vida digna y feliz, juega un papel fundamental en contextos de diversidad y pluralidad, ya que las estructuras de una sociedad en muchas ocasiones oculta o no deja visualizar las subjetividades y las realidades complejas en las relaciones humanas. Personas que luchan por una vida mejor, con historias de gran calado social y humano que narran las dificultades de poder salir adelante caracterizan



la vida de miles de personas con las que diariamente vivimos, ye en el mejor de los casos convivimos.

Por lo tanto lo que planteamos es que en la experiencia y en la trayectoria de la mayoría de personas que intentan cambiar su vida, por motivos tales como la inmigración, la drogodependencia, etc..., quedan en expectativas adormecidas y anuladas por la confrontación las distintas culturas sociales y culturales. La cuestión reside en pasar de una visión fatalista de las experiencias particulares para tomar, de este modo, una postura afirmativa para afrontar las distintas peculiaridades. Por lo tanto, cuanto más poder se derive a los colectivos sociales, escuelas, comunidades...de poder decidir y conforman las realidades sociales, estaríamos dotando de ejercicio democrático a las estructuras de la sociedad; de otro modo, es seguir insistiendo en un modelo encorsetado y hegemónico en el entendimiento de la realidad humana.

Para finalizar recordar las palabras del maestro Paulo Freire en su obra “*La educación como práctica de la realidad*” donde afirma que:

“*La integración en su contexto – que resulta de estar no solo con él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización- implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga*” (31)

## REFERENCIAS

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- ALEMÁN, C. y FERNÁNDEZ, T. (2006). *Política Social y Estado de Bienestar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- AUBERT, A. y Otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BALL, S. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BALL, S. (1997). *La micro política de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BANKS, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- BROOKS, R. y GOLDSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México DF: Paidós.
- CORTÉS, P. y VILLA, J.M. (2011). Pedagogía de la Reafirmación I. La confianza, la responsabilidad y la refracción como elementos pedagógicos de la Resiliencia. *Diálogos*, 67-68.

- CYRULNIK, B., TOMKIEWICZ, S., GUÉNARD, T., VANISTENDALE, S., MANCIAUX, M. *et al.* (2004). *El realismo de la Eunice. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, R. (2010). "Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed". *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad. [http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha\\_puigvert\\_02.pdf](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf). (17/1/2011)
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- GROTBORG, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- IRVINE, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.
- LUTHAR, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. COHEN y D. CICCHETTI (Eds.): *Developmental psychopathology*, vol. 3: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.) (pp. 739-795). Hoboken: John Wiley y Sons.
- MANCIAUX, M. (2003). La Resiliencia: resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- MARINA, J. J. y DE LA VÁLGOMA, M. (2005). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- MEIRIEU, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 373, 42-47.
- MELILLO, A. y SUÁREZ, E. (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- MELILLO, A.; SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS REGO, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*, (628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- SUSÍN BELTRÁN, R. (2000). *La regulación de la pobreza. El tratamiento jurídico-político de la pobreza: los ingresos mínimos de inserción*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- TORRES, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review* 42 (4), 421-447.
- VALLS, R. Y OTROS (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.