

La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo

The subjective construction of experience: an analysis of memory and resilience in an educational sense

Zaida Espinosa Zárate

e-mail: zaida.espinosa@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja. España

Resumen: En este artículo se lleva a cabo un análisis teórico de la memoria y la resiliencia en sentido educativo para examinar las prácticas docentes dirigidas a la promoción de estas cualidades en el educando de cualquier nivel educativo. La pertinencia de este estudio se justifica por la necesidad de repensar el sentido de ciertos elementos y prácticas escolares, como la memorización, que están en la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que la labor docente esté fundamentada sobre unos principios alcanzados de manera racional y crítica y no esté meramente instalada en el terreno perezoso de la costumbre, la simple opinión o la autoridad. Se defenderá que la construcción del sujeto de sus experiencias, vertebradora de su identidad, puede modularse educativamente mediante un tratamiento específico de ambas capacidades estudiadas: mediante un cuidado deliberado de la memoria y un fomento de la resiliencia. Además de señalar los caracteres específicos tanto de la memoria como sentido interno, por una parte, como del sujeto resiliente, por otra, se pondrá de manifiesto un cierto modo de ser negativo que es común a ambos, y que afecta al sujeto de los aprendizajes de manera análoga. Este componente negativo que los constituye tiene relación con la construcción de la propia identidad personal y, por tanto, con la noción de experiencia. Se pondrá de manifiesto cómo la noción de experiencia es la base vertebradora de ambos conceptos, en un caso porque la origina, y en el otro porque sirve para interpretarla y sacarle partido.

Palabras clave: memoria; resiliencia; experiencia; cuidado; esfuerzo; identidad.

Abstract: In this article we conduct a theoretical analysis of memory and resilience in an educational sense in order to examine the importance that should be placed on teaching practices

that are aimed at promoting these qualities in the learner at any educational stage. The relevance of this study can be justified by the need of rethinking the meaning of certain elements of the educational setting and school practices, such as memorization, which are involved in teaching and learning processes, so that the teaching activity is based on critical and rational principles, and does not merely lie in the lazy realm of custom, sheer opinion or authority. It will be argued that the construction of experience on the part of the individual, which is the backbone of its identity, can be educationally modulated through a specific treatment of both analyzed capacities: by deliberately promoting memory practices and by fostering resilience. In this regard, apart from examining the specific characters of memory as an internal sense and of the resilient individual, we draw attention to a certain negativity that is common to both concepts and which affects the learner in an analogous fashion. This negative component that is involved in them has to do with the formation of personal identity and, therefore, with the notion of experience. We point to the fact that experience is a key part to both concepts: in one case, because memory makes experience possible, and in the other, because resilience assumes and makes the most of it.

Key words: memory; resilience; experience; care; effort; identity.

Recibido / Received: 23/03/2017

Aceptado / Accepted: 10/07/2017

1. Introducción

En este artículo se lleva a cabo un análisis teórico de la memoria y la resiliencia en sentido educativo para examinar las prácticas docentes dirigidas a la promoción de estas cualidades en el educando de cualquier nivel educativo. Se pretende que, a través del planteamiento de la relación entre la memoria y otras facultades humanas, por una parte, y del examen de la naturaleza de la resiliencia y de las condiciones clave para su fomento, por otra, se logre afectar las actitudes y modos de pensar de los docentes en relación con estas dos cuestiones.

Además de llevar a cabo una exploración de las respectivas naturalezas de ambas capacidades —de la memoria como sentido interno y del sujeto resiliente—, se pretende poner de manifiesto la integración que puede darse entre ellas, que se descubre al notar cierto modo de ser compartido, a partir del que puede mostrarse la intervención de ambas en la construcción y modulación subjetiva de la experiencia. Este carácter que tienen en común se refiere a una cierta negatividad que es esencial a ambos conceptos analizados, y que afecta al sujeto de los aprendizajes de manera análoga. Esta negatividad tiene relación con la construcción de la propia identidad personal, esto es, con la comprensión o presencia que el sujeto tiene de sí, y tiene conexión con la noción de experiencia, como veremos.

El sentido del presente texto se dirige, por tanto, si no necesariamente a cambiar (*Wechsele*) el contenido o el *qué* de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de las prácticas concretas que se llevan a cabo en el aula, sí a modificar o transformar (*Veränderung*) reflexiva y deliberadamente el *cómo* en el que tienen lugar, sobre la base de un conocimiento más profundo de los modos de ser de los términos analizados y, en particular, de su articulación e intervención en la formación y asunción subjetiva de las experiencias.

Este trabajo se enmarca dentro del estudio de las grandes finalidades de la educación, propuesta de trabajo del grupo de investigación *El quehacer educativo como acción*. La reflexión sobre los fines educativos adquiere sentido renovado en el horizonte de los retos y exigencias que el mundo plural contemporáneo plantea

a las sociedades occidentales, que estimulan a repensar el sentido de elementos que están a la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A menudo estos se pasan por alto o se dan por bien sabidos, pero resulta imperioso inspeccionarlos para que la tarea docente constituya un ejercicio verdaderamente racional y crítico y no meramente asentado en el terreno perezoso de la costumbre, la simple opinión o la autoridad, como propone Nussbaum (2005).

2. La memoria

Primeramente vamos a abordar el estudio de la memoria como facultad de la que el sujeto está dotado, y de la memorización como práctica pedagógica. Son malos tiempos para ellas. Llama la atención la mala fama que han ganado en el entorno escolar (Benito Martín, 2009), mientras que en otros contextos adquieren una importancia creciente. Es sorprendente, y no resulta menos paradójica, la crítica a la que se han sometido en la escuela, mientras que en la edad adulta y avanzada no deja de elogiarse la buena memoria y su ejercicio se promociona por diversos medios ante la importancia de mantenerla activa para una buena salud mental. Pocas prácticas educativas se han desvalorizado tanto en los últimos años y, por ello, parece conveniente enjuiciar este fenómeno para analizar su alcance y pertinencia. Vamos a examinar, por tanto, si todavía tiene algún papel educativo, y para ello tenemos que reflexionar acerca de dos asuntos: la naturaleza misma de la memoria y su función en el proceso de aprendizaje.

2.1. Modalidades de memoria

En primer lugar, cabe hacer una división entre una memoria sensible y otra intelectual, distinción que aparece ya en Platón (2014). Éste, en efecto, se refiere a la reminiscencia o *amnámesis* como origen de todos los conocimientos humanos, ya poseídos en una existencia anterior a la terrena y que, por tanto, sólo es necesario volver a actualizar. El camino de aprendizaje o la vía del conocimiento consiste en un proceso arduo de recuerdo de lo realmente real, que solamente puede ser aprehendido intelectualmente, frente a las distracciones que supone la apariencia del mundo sensible, que carece de consistencia ontológica. La distinción se perpetúa en la posteridad, y cabe notar que existe una división semejante de la facultad imaginativa, en la medida en que también ella se presta a diversos usos por servir de enlace entre la sensibilidad y la capacidad intelectual.

En segundo lugar, resulta también imprescindible distinguir entre memoria *natural* y *artificial*, como hicieron los grandes pensadores romanos. Esta última perfecciona o desarrolla la primera. En un contexto pedagógico, que persigue el aprendizaje con el objetivo de la plenificación de las capacidades naturales del ser humano, *es la memoria artificial la que está específicamente en juego*, si bien su ejercitación *ha de partir de los límites y principios que la capacidad natural impone*. La condición de posibilidad de la actualización –amplificadora e intensificadora, es decir, incrementada cuantitativa y cualitativamente– de la memoria artificial radica en que la natural es una capacidad en cierta medida abierta, perfectible: no

está determinada de una vez por todas. En esto se distingue, hasta cierto punto, de la capacidad de analogizar o de hacer metáforas, que consiste en encontrar semejanzas entre las cosas, según Aristóteles, pues de ella dice el filósofo en su *Poética* que es «lo único que no se puede tomar de otro, y es indicio de talento» (1974, p. 214). Es decir, es signo de inteligencia, de genialidad, y se mueve en el terreno entre lo sensible y lo que no lo es; aporta un impulso de trascendencia, «revela la capacidad de elevarse por encima de un solo individuo» (O'Rourke, 2010, p. 24).

Tanto la memoria natural como la artificial tienen algo en común entre sí que, a su vez, comparten con la resiliencia, por una parte, y con el esfuerzo como cualidad relacionada con la laboriosidad, por otra. A saber: una cierta *negatividad* que les afecta. Esta negatividad aparece, en el caso del esfuerzo, en la experiencia subjetiva de confrontarse con los *límites* –individuales– de la propia acción, en la variedad de facetas en las que se evidencian en la vida humana. En el caso de la memoria, tiene que ver con la *selección* que toda memorización, sea natural o artificial, supone, y que actúa como su propia condición de posibilidad: sólo en tanto que algo se abandona al olvido, se puede recordar otra cosa (Inciarte, 2016). Además, esta selección –y el olvido que lleva aparejado–, es decir, la acción de poner el foco de atención en algo y no en otra cosa, ocurre desde los actos más básicos de percepción. Esta selección perceptiva está, si no determinada, sí influida por la propia lengua hablada y las categorías que se muestran en ella (Sokolowski, 1978). Por último, y aunque lo examinaremos más adelante, también la cualidad de la resiliencia presenta intrínseca o constitutivamente una condición negativa de tipo análogo.

2.2. Memoria e identidad humana

Desde una perspectiva pedagógica no cabe obviar la conexión manifiesta que se da entre la memoria como sentido interno y la construcción de la identidad personal. La memoria funciona en este sentido como herramienta para la formación de una historia individual, en la que los diversos acontecimientos se ordenan según un antes y un después. Este antes y después de esta facultad muestran una concepción lineal del tiempo, representado espacial y estáticamente en una recta. Tal y como quedan comprendidos en ella, son en sí mismos, es decir, metafísicamente hablando, inexistentes. A pesar de nuestro recurso constante a la imagen de la recta, ésta es, según afirma Inciarte (2005), metafísicamente incorrecta y posible solamente de manera lógica, esto es, tras la intervención de la acción separadora y abstractiva del entendimiento. En efecto, la recta que resulta de la representación del tiempo por parte de la razón es inexistente en sí misma, en la medida en que lo único real es el instante o el presente inmediato, que sólo cabe entender como *nunc fluens* (Inciarte, 2005).

La retención de los acontecimientos pasados y la proyección de los futuros, actividades en las que intervienen la memoria e imaginación en primera instancia, son características esenciales de la subjetividad humana, que no se agota en el presente objetivo. Ni la imaginación ni la memoria se limitan necesariamente al momento puntual de la percepción externa, sino que la desbordan y superan dando

lugar a la especial distensión de la vida consciente de la subjetividad más allá de un puro actualismo. Este desplegarse específico de la conciencia no se refiere sólo al plano temporal *horizontal*, sino también a otra dimensión *vertical*, por la que la conciencia es ampliada más allá de la captación intencional *temática* de objetos hacia el ámbito de lo que no es explícitamente atento, sino que se presenta de manera *inobjetiva*. Esta diversidad de planos temporales y de la atención es lo que permite la historia, ya sea en un nivel individual o colectivo; un horizonte de significados que se encuentran operativos y actúan como trasfondo de las propias vivencias. Así se genera la *experiencia* en el sentido más lato que, como es sabido, es fuente educativa de primer orden, y está ligada tanto a los contextos formales de aprendizaje como a los informales.

La memoria posibilita esta expansión polifacética –motivada formal e informalmente– de la propia acción individual presente desde el tiempo pretérito del individuo, por una parte, y desde el pasado de las esferas sociales a las que pertenece, por otra, en su carácter de ser colectivo. La acción del sujeto adquiere un sentido renovado a la luz de las nuevas posibilidades abiertas por la contemplación de las posibilidades pasadas y, en su conciencia temporalmente mediada, da lugar a la experiencia explícita y deliberadamente histórica.

Las esferas sociales a las que el individuo pertenece, que son tan anchas como éste quiera o pueda concebirlas, son atendidas diversamente según distintos grados de conocimiento y cuidado. Sin embargo, en la medida en que este tejido social resulta fundamental para la cimentación de la identidad del sujeto, en tanto que le proporciona fuentes sustantivas (determinados referentes comunes, bases morales y un orden de fines) para dotar de pleno sentido a la experiencia vivida (Taylor, 2016), se advierte la necesidad de un tratamiento específico y más elaborado de la memoria en el sistema educativo, que la aborde temática –filosóficamente, ligada al tiempo como modo de existir humano, que también es tiempo común o colectivo– y prácticamente, en su carácter operativo. La memoria como facultad constructora de experiencia en el sentido más amplio rescata de los riesgos de atomismo y, a la larga, de ausencia de sentido que acechan a las sociedades olvidadas de sus bases comunitarias y humanistas. La discriminación que los saberes liberales aportan, colectivamente fraguados en el tiempo y asentados sobre la capacidad de la memoria, resulta esencial para enfrentar los retos sociales del presente, que se presentan en forma de dilemas en la práctica de diversos campos profesionales, por ejemplo, los asociados a comunidades plurales o multiculturales.

Merece la pena detenerse en la reflexión acerca del *ser propio de la experiencia*, en la medida en que es el resultado más inmediato de la memoria. Se trata de un conocimiento dinámico, en permanente desarrollo y reformulación, primariamente ligado a la acción (Ruiz, 2013) y posibilitado por la retención del conocimiento generado en vinculación con ella. Aristóteles se refiere en su *Metafísica* explícitamente a su relación con la memoria: «Por su parte, la experiencia se genera en los hombres a partir de la memoria: en efecto, una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia» (1994, p. 70). Pero la experiencia no es el mero paso del tiempo, que afecta a todos los seres por igual, y su recuerdo, del que son capaces algunos animales, sino la variación *intencionada* y *deliberada* de la acción que persigue una exploración de las diversas posibilidades o cursos

de acción para sopesar la idoneidad de cada uno, pero no de manera puramente teórica o hipotética, sino a la vista de las consecuencias efectivas que se han vivido ya derivadas de cada uno de ellos.

En la medida en que tiene en su base la acción individual, está necesariamente ligada a la *circunstancia* de cada caso. Esto es, se da una conexión lógica, necesaria, entre acción, experiencia y circunstancia. Por ello, la experiencia es un conocimiento circunstancial en dos sentidos: en primer lugar, en tanto que está ligado a la circunstancia concreta, es conocimiento *particular* y, por tanto, su validez es coyuntural, para cierto caso. Cuando las circunstancias cambian, puede dejar de tener aplicación o utilidad prácticas. De aquí precisamente su dinamismo y su estar en constante construcción, pues las circunstancias no se mantienen siempre las mismas: nada hay inmutable. Y, en segundo lugar, es *contingente*, esto es, la experiencia y el conocimiento derivado de ella podrían haber sido otros si la circunstancia hubiera sido distinta.

De aquí se desprende el auténtico significado de la denominación del ser humano como un *ser de experiencias*. No se acierta en su sentido cuando se dice que alguien que ha pasado años haciendo lo mismo tiene mucha experiencia; sino que, más bien, el *principio* que permite la experiencia es el *cambio*, el intento sucesivo de posibilidades distintas, que, junto con su recuerdo, permite juzgar mejor sobre la validez de cada una.

No obstante, el conocimiento experiencial, basado en el recuerdo de lo concreto, tiene limitaciones, puesto que no incluye el conocimiento de las causas. No alcanza a divisar lo general o universal, le falta la «atadura» (de algo con su porqué) que caracteriza al verdadero conocimiento frente a la mera opinión acertada, como explica Sócrates a Menón en la obra platónica que lleva por título el nombre de este sofista. Por esto, aunque se asemeje a la ciencia, no es equiparable a ella, y de ahí que Aristóteles diga en su *Metafísica* que sólo el que posee técnica –la cual implica el conocimiento de lo general, y en esta medida está ligada a la ciencia– y no meramente experiencia, puede propiamente enseñar (Aristóteles, 1994). Altarejos y Naval dicen, refiriéndose al conocimiento pedagógico, que al docente le puede bastar la experiencia en la tarea de enseñar para ejercer su tarea –y por eso es posible «la existencia de educadores que nunca han estudiado pedagogía» (2011, p. 72)–, pero su saber será precario, pues será dependiente de las circunstancias que haya experimentado, y resultará objetivamente incomunicable a otros. Por ello consideran que es muy conveniente completar el conocimiento experiencial con el estudio de la ciencia. Pero, sin duda, ésta por sí sola tampoco basta, pues los saberes prácticos puros, como el saber pedagógico, no se adquieren separadamente de la práctica.

Por ser un ser de experiencias y capaz también, en cierto modo, de trascenderlas, es posible para el ser humano volverse sobre sí mismo para comprenderse como unidad personal, raíz posibilitante e integradora de todas ellas, y así la memoria se convierte en *presencia de sí*. La experiencia recordada y la imaginativamente proyectada constituye la base para la construcción de la propia identidad, que se fragua en consonancia con las acciones vividas, junto con un cierto trascenderlas de manera imperfecta. Como San Agustín señala, la memoria aporta precisamente a ese punto de partida que constituye la condición de posibilidad para la comprensión

y la autoconciencia de sí (Tomar Romero, 2001). Por ello, en relación con la experiencia educativa, convendría profundizar en la relación de la memoria con el autoconcepto, observando en qué medida los factores ligados a la primera –cuantitativos y cualitativos, es decir, relacionados con su alcance o extensión e intensidad y los caracteres propios de su índole selectiva– tienen consecuencias en la comprensión que se tiene de uno mismo.

Si bien la ejercitación de la memoria como práctica pedagógica ha perdido adeptos, resulta ahora muy frecuente hablar acerca de la *memoria histórica*. En efecto, se trata de una noción de aparición relativamente reciente, referida no sólo al esfuerzo deliberado por no dejar que el pasado se agote en su tiempo pretérito, sino también a la necesidad de respetarlo y valorarlo en su virtual aplicabilidad, positiva o negativa, al presente. Esto es, se persigue con ella volver a actualizar la realidad pretérita, si bien no *existencialmente* por los dolores que quizá pueda causar, sí *intencionalmente*, teniendo presente el sentido de su presente ya pasado. Este tipo de memoria da lugar a objetivaciones o formas de representación sociales que resultan significativas de la identidad de una colectividad –tanto en su presencia como en su elocuente ausencia–. Gracias a la memoria los acontecimientos logran una segunda existencia de tipo lógico que sirve para engrosar la propia experiencia y conformar una identidad más allá de los límites de uno mismo.

En relación con la memoria histórica se advierte, además, la necesidad inevitable del *esfuerzo*. Éste juega un papel respecto de aquella en dos sentidos: por una parte, en aras de una interpretación auténtica y no parcial, deficiente o sesgada de los acontecimientos pretéritos y, por otra, como medio inevitable para su transmisión, mantenimiento y recuerdo.

2.3. *Función educativa de la memoria*

Para determinar el papel justo de la memoria en el proceso de aprendizaje hay que reparar, en primera instancia, en que no es una facultad estanca. Es decir, carece de sentido de manera aislada, no constituye un fin en sí misma (Vergara Ciordia, 2012), sino que *sirve al entendimiento* en su dimensión tanto teórica como práctica. Esto lo hace en un doble sentido: de un lado, *ayuda a la comprensión* y, de otro, *retiene lo ya conocido*. Resulta clarificador distinguir estas dos funciones de la memoria: por una parte, la memoria es fuente de aprendizajes, facilita la comprensión porque la memorización lleva habitualmente consigo la repetición y el repaso, los cuales permiten profundizar en el sentido de lo que se intenta captar, intensificando su entendimiento y alcanzando mayores niveles de penetración en su significado. La repetición, sobre todo de los asuntos más difíciles y complejos, conduce a la comprensión, siempre y cuando no sea meramente mecánica y vaya acompañada de un empeño e interés por aquello que se repite. Aristóteles también sostiene en su *Metafísica* que son más inteligentes y capaces de aprender los que tienen memoria:

Pues bien, los animales tienen por naturaleza sensación y a partir de ésta en algunos de ellos no se genera la memoria, mientras que en otros sí que se genera, y por eso estos últimos son más inteligentes y más capaces de aprender que los que no pueden recordar (1994, p. 70).

Por eso, no cabe duda de que un perfeccionamiento de las capacidades mnemotécnicas tiene un notable efecto en la aceleración, intensificación y, por tanto, mejora cualitativa de los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, es importante reparar en que la comprensión, el acto de conocimiento que consiste en caer en la cuenta del modo de ser de cierta realidad, es un acto instantáneo, que ocurre de golpe y no requiere tiempo, aunque frecuentemente tenga lugar tras esa preparación adecuada, ligada a una cierta repetición, que actúa como su principio posibilitante.

De otro lado, la memoria tiene la función de mantener o retener lo ya entendido, pues de nada serviría alcanzar el conocimiento sin una facultad retentiva, puesto que cada logro cognoscitivo se desvanecería a cada instante, obligando al sujeto a empezar de nuevo, con lo que ningún avance en términos gnoseológicos sería posible.

Vergara Ciordia ofrece un análisis de la presencia de la memoria en las obras escolásticas. Explicando la aportación de Hugo de San Víctor, dice que «el entendimiento y la memoria coexisten en el aprendizaje de forma asociada e inseparable, pero responden a fines distintos» (2012, p. 114), en la medida en que el primero es fin en sí mismo y la segunda no lo es.

Vista su relación con el entendimiento y, en consecuencia, su papel en la apropiación y mantenimiento del conocimiento, no cabe duda de la imprescindibilidad de su función en el proceso de aprendizaje, no sólo en el que tiene lugar en la época eminentemente educativa, sino a lo largo de toda la vida. Por ello, no sólo ha de ejercitarse, como es habitual escuchar, en la edad adulta y más avanzada para conservar una buena salud mental, sino en todas, también desde la escuela.

Además, no hay que dejar de hablar del cierto *placer* que produce la misma acción de recitar algo memorizado que, además, se entiende. La belleza del discurso narrado se vuelve entonces actual y presente al oído.

2.4. *La indisociable unidad de las facultades humanas*

En la medida en que la memoria sirve al entendimiento, no puede comprenderse independientemente ni ejercitarse de manera aislada, sino que ha de ser *significativa*, esto es, referida a cierto contenido, a unos significados, y basada en su comprensión. Al margen de ésta carece de sentido o deja de ser productiva, en tanto que pierde el fin al que sirve. Por eso San Agustín plantea una gradación de las personas según se dé en ellas la comprensión y/o la memoria de ciertas cosas; a saber, según se dé en ellas solamente una, solamente la otra o ambas en conjunto:

Los hay que las leen [las Sagradas Escrituras] y sin embargo las tienen en poco; pues las leen por tener simple noticia de ellas y no ponen interés alguno por entenderlas. Sin duda deben ser mucho más preferidos a estos lo que retienen menos sus palabras, pero ven con los ojos de su corazón el corazón de ellas. Pero mejor que unos y otros es el que no sólo las recita cuando quiere, sino que las entiende como es debido (Vergara Ciordia, 2012, p. 113).

Sólo si se comprende la unidad radical de las facultades del ser humano se puede conceptualizar adecuadamente la capacidad de la memoria. Como sentido

interno presupone, por una parte, las sensaciones experimentadas que actúan como su material, susceptible de volver a ser actualizado y, por otra, ofrece al entendimiento esquemas o formas desligadas de sensaciones –reteniéndolas– que le sirven de punto de partida para elaborar conceptos universales.

Sin embargo, esto no ha de llevarnos a una comprensión de la mente humana, en concreto, en su dimensión intelectual superior, como si fuera un recinto interno en el que se producen determinadas respuestas a partir de cierta materia o impresiones recibidas. Esta concepción es típicamente empirista y denota un claro naturalismo, al concebir los procesos mentales como paralelos a los físicos (Inciarte y Llano, 2008). Esto significa que los logros cognoscitivos no pueden interpretarse como meras reacciones a determinados *inputs* que actúan de estímulos, sino que, por el contrario, aquellos son en cierta medida originarios. La especificidad de la actividad intelectual consiste precisamente en el hecho de que, aunque apoyada a menudo en imágenes sensibles, es radicalmente distinta de ellas y, en consecuencia, no toma su contenido de ellas (Kenny, 1992).

Aunque netamente distintas, ninguna facultad humana es susceptible de ser comprendida aisladamente de otras, sino que se produce una imbricación íntima entre ellas que llevó a Zubiri a hablar del hombre como una inteligencia sentiente (García, 2006). También Inciarte nota que el concepto vivo, que se ajusta realmente –metafísicamente– a la realidad (que es sintética, concentrada y no analítica o enumerativa, como es nuestra facultad lógica), recogiendo su modo de ser, no es el concepto puramente abstracto, general y unívoco que añade desde fuera diferencias específicas al género, sino aquel que recoge los modos (análogos) en los que se da la realidad, que está diferenciada internamente, en sí misma (Inciarte, 2016). Éste es precisamente el concepto que tiene que ver con la sensibilidad. Apuntando a esta conexión entre las facultades San Agustín sostiene en *De trinitate* que la memoria «es una parte consustancial del alma, constituyendo una unidad indisociable con la inteligencia y la voluntad» (Vergara Ciordia, 2012, p. 113).

Por tanto, en su calidad de medio que favorece el entendimiento, resulta inevitable entrenarla para alcanzar mejores niveles de comprensión, y de aquí el interés que las técnicas mnemotécnicas han suscitado a lo largo de la historia. A la vista de todo esto no cabe dudar de su importancia y de la necesidad de su cultivo deliberado. Si bien no es fin en sí misma, resulta un medio imprescindible tanto para la acción (es indudable su carácter indispensable para todos los asuntos de la práctica) como para la contemplación teórica.

3. La resiliencia

La segunda parte de este estudio se dirige a analizar la resiliencia, un concepto relativamente nuevo que ha adquirido todo el protagonismo que llamativamente ha perdido la noción de esfuerzo. Si bien este último no parece estar de moda, puesto que habitualmente no tiende a nacer de manera espontánea de la acción del individuo (y hay corrientes de pensamiento pedagógico que conciben de manera negativa toda acción que vaya en contra de la espontaneidad del sujeto), sí se puede afirmar que el concepto de resiliencia ha alcanzado en las últimas décadas

una resonancia y popularidad cada vez mayores, aunque tampoco ha sido ajeno a algunas críticas (Piña López, 2015).

Vamos a analizar el origen del término, su significado y los factores que intervienen en su promoción. Como elemento común a las dos cuestiones que abordamos en esta investigación, resiliencia y memoria, venimos advirtiendo que ambas contienen una cierta negatividad como elemento constitutivo sobre el que se erigen, cada una en sentidos diversos. En este caso profundizaremos en el modo de ser negativo que es inherente a la cualidad de la resiliencia; a saber, la experiencia adversa, limitante o desfavorable –subjetivamente formada y temporalmente comprendida– sobre la que se construye, y que tiñe de cierto matiz peculiar y dota de ciertas posibilidades a la acción presente y futura.

En la modulación de esta construcción subjetiva de las experiencias pasadas –en este caso, portadoras de cierta negatividad– interviene la actividad educadora, que puede minimizar los daños ocasionados por ellas e incluso convertirlas en oportunidades de mejora y expansión de las propias capacidades. Esto adquiere más sentido al notar que es en la confrontación, la experiencia o vivencia del límite (y no meramente en su comprensión teórica) –en las múltiples dimensiones en que se evidencia en la vida humana y con la penosidad que conlleva–, cuando aparece la posibilidad de su efectiva superación, en la que la propia identidad resulta notablemente reforzada. Esto es, en la superación –siempre relativa– y reformulación constante de los límites a los que el individuo se enfrenta, en la modificación permanentemente variable de los márgenes de su acción, se pone en juego su dimensión identitaria.

Con esto se evidencia, por tanto, la conexión que se da entre ambas capacidades, resiliencia y memoria, en la medida en que aquélla presupone la función de ésta, y en tanto que las dos desempeñan un papel importante en la comprensión que el sujeto individual tiene de sí y, por tanto, en la construcción subjetiva de su experiencia.

3.1. *Origen*

El término resiliencia es un calco semántico del inglés *resilience*, que deriva del latín *resiliens*, *-entis*, del verbo *resilire*, saltar hacia atrás, rebotar, replegarse. Al igual que ocurre con otras nociones como la de esfuerzo, tiene un sentido originariamente físico, y así aparece recogido en la segunda acepción del término en el diccionario: «Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido», esto es, para recuperarlo –se entiende– sin romperse a causa de la presencia de esa perturbación, sin resultar alterado de forma irreversible.

Su sentido se amplía desde el plano físico para adquirir un significado psicológico en relación con los procesos de adaptación y los problemas que surgen en torno a ella en el paso de la niñez a la edad adulta, al tomar en cuenta la vulnerabilidad de los sujetos a las circunstancias desfavorables del contexto. Desde los años 70 del pasado siglo se entiende, entonces, dentro del ámbito de la psicopatología del desarrollo como la capacidad para sobreponerse ante las adversidades o superar situaciones negativas o dolorosas e incluso salir fortalecido de ellas. La primera

entrada del diccionario de la RAE se refiere a ella como la «capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos».

Esta acepción ha servido de puente para que el término haya sido empleado en diversos campos con variados significados (Piña López, 2015). Por ejemplo, en el ámbito médico se ha puesto en relación con el envejecimiento: «Por resiliencia entendemos el mantenimiento de la identidad personal a pesar de los cambios biológicos, sociales, psicológicos, y a pesar de los deterioros; es resiliencia la manera de compensar y modificar las habilidades físicas, sensoriales y cognitivas que manifiesten algún declive, así como el modo de afrontar los estigmas sociales que pueden existir sobre el envejecimiento» (Uriarte Arciniega, 2014, p. 69). Y en el campo tecnológico se habla de resiliencia frente a la obsolescencia programada de los artículos de este tipo para aludir a «un retorno a un desarrollo y consumo responsable y sostenible de la tecnología» (García Morales y Gutiérrez Colino, 2014, pp. 139-140).

3.2. Estudios sobre resiliencia educativa

En este caso nos interesa la aplicación del término al terreno educativo, que tiene lugar en los años 80 cuando se introduce para describir el «aumento de la probabilidad de éxito en la escuela y respecto a otros logros vitales a pesar de las adversidades medioambientales provocadas por rasgos tempranos, condiciones y experiencias» (Wang, Haertel y Walberg, 1993, p. 137; Bryan, 2005, p. 220). En otras palabras, es la capacidad de adaptación escolar positiva de niños y jóvenes que lleva al éxito educativo, que va más allá –como es importante notar– del logro meramente académico (Acevedo y Mondragón, 2005), a pesar de su especial vulnerabilidad causada por las experiencias vividas y las condiciones medioambientales: experiencias de estrés neonatal, pobreza, abandono, violencia familiar, situaciones de guerra, discapacidad física, enfermedades mentales de alguno de los padres, etc. (Wang *et al.*, 1993; Werner y Smith, 1982).

A través de un análisis de los individuos que logran esta adaptación positiva –así como de los centros educativos en los que se concentra un mayor porcentaje de ellos–, y de su contraste con otros sometidos a situaciones semejantes de riesgo, la investigación sobre resiliencia educativa ha concentrado sus esfuerzos en determinar las causas que intervienen en esa adecuación escolar que les caracteriza y les distingue de otros que, en contextos muy parecidos, no logran los mismos resultados favorables. Esto es, se trata de aislar los factores que explican esa diferencia, que en un caso están operativos y en otro no.

Los estudios iniciales en este campo se encaminaron a la determinación de las características y atributos del niño resiliente. Entre estos destacan la competencia social, la receptividad, unos altos niveles de actividad, independencia y flexibilidad, la percepción constructiva de las experiencias, altas expectativas, el establecimiento de objetivos, un claro sentido de propósito y agencia personal o la sensación de control de su propio destino (Benard, 1991; Wang *et al.*, 1993), y se describieron los mecanismos que parecen emplear en situaciones estresantes, como el «distanciamiento adaptativo» (Wang *et al.*, 1993, p. 140).

Sin embargo, la investigación exclusivamente centrada en el individuo y sus rasgos tiende a dejar de lado la consideración del contexto en el que aquel vive, y parece necesario hacer descripciones que sean relativas al ambiente. Además, los atributos personales que caracterizan a estos individuos son más bien el resultado y no la causa de la resiliencia (Acevedo y Mondragón, 2005). Por ello, Wang *et al.* (1993, p. 158) defienden el mayor acierto de los *modelos ecológicos*. Desde entonces, el foco de atención en relación con la resiliencia educativa se amplió para detectar los mecanismos o procesos del contexto que pueden actuar como protectores que previenen y minimizan los factores de riesgo a los que estos alumnos se encuentran expuestos, y promueven la aparición de actitudes resilientes. Así pues, los estudios se han dirigido a analizar las características de los distintos contextos en los que vive el niño (familiar, escolar y comunitario o social), en la medida en que ejercen una influencia indudable en el desarrollo de este rasgo, con el objetivo de aportar orientaciones prácticas para su fomento en cada uno de ellos. El modelo de Henderson y Milstein (Acevedo y Mondragón, 2005) distingue, por ejemplo, seis pasos que favorecen la construcción de resiliencia en ambientes educativos.

En concreto, la contribución decisiva del entorno radica en que dota de significaciones particulares a la experiencia vivida, invitando a comprenderla en sentidos educativamente más o menos favorables. En este proceso, el papel de la memoria es fundamental, pero no suficiente. Hace falta también una función educadora que lleve a cabo una resignificación positiva y productiva de las experiencias.

Esta operación social de resignificación no se identifica con un falseamiento del recuerdo, en un ejercicio de modificar, trastocar o invertir la valoración de una memoria, de modo que se induzca a pensar que algo no fue tan malo como habría parecido. Consiste más bien en que, a partir de un ejercicio certero de memoria – que presenta de forma veraz lo que fue bueno como bueno, lo malo como malo y así en las demás cosas–, se ofrece otra posibilidad al pasado, pero no en tanto que pretérito (pues aquello ya agotó sus potencias efectivas en su actualidad pasada), sino en su repercusión en el presente, en tanto que está operando en él y su acción resulta efectiva también para él. Así se abre una nueva posibilidad presente – actualmente efectiva– de vivir lo pasado de modo distinto, que modifique y module el sentido de la acción en la que el sujeto está ahora implicado.

3.3. *Cuidado y esfuerzo para el cultivo de la resiliencia en la escuela*

Hay dos factores raíz al margen de los cuales no se construye la resiliencia en el ambiente escolar. Del lado del profesor está el cuidado y, del lado del alumno, el esfuerzo. Merece la pena detenerse a examinar ambos.

Los estudios sobre resiliencia en la comunidad escolar se han llevado a cabo considerando tanto un nivel general o macro, como uno más específico o micro. Esto es, por una parte se han dirigido al estudio de los rasgos del ambiente global del centro escolar y, por otra, a peculiaridades más concretas como los patrones de comportamiento del profesor en él. Si nos centramos en las características del profesor y de las prácticas docentes que promueven la resiliencia, hay que subrayar

el *cuidado educativo* como elemento fundamental. Muchas son las facetas que abarca el concepto de *care*, que no supone un elemento añadido al currículum (Acevedo y Mondragón, 2005), sino que, más que explícitamente dicho, se muestra en la propia manera de ejercer la docencia.

Es imprescindible reparar, en primer lugar, en la necesidad de desarrollar una *sensibilidad especialmente atenta a las circunstancias peculiares* que vive el estudiante en condiciones de riesgo, huyendo de estereotipos o del caso genérico. Es en el estudio de casos límite de individuos en situaciones desfavorables donde mejor se evidencia la ineficacia de modelos generales universalmente aplicables. Caer en la cuenta de la existencia indiscutible de diferencias individuales resulta indispensable para avanzar en el camino de la excelencia educativa, como sostiene Gagné (1991). Ésta es la actitud –de cuidado de la individualidad– que debe crearse, pues todavía no ha calado suficientemente en la mentalidad de los agentes educadores ni del sistema educativo. La sensibilidad a la diversidad permite que el profesorado sea capaz de construir una conexión menos brusca entre el ambiente familiar y el escolar, logrando una continuidad entre ambos. Ésta facilita la connaturalidad y la afinidad del alumno con el ambiente escolar, su reconocimiento en él, lo que contribuye a crear las condiciones de seguridad y comodidad necesarias para un aprendizaje óptimo.

A esta *cercanía* como dimensión del cuidado docente se suma también la *protección* como detección de riesgos y vulnerabilidades a los que el educando se enfrenta en las fases de su desarrollo, con el objetivo de minimizarlos y actuar en sentido contrario mediante mecanismos de defensa que aumenten la probabilidad de éxito educativo. En este sentido, Acevedo y Mondragón (2005, p. 27) afirman, siguiendo a Wang y otros, que «los maestros pueden tener un rol muy importante en reducir el estrés, dando el apoyo positivo que tanto necesitan los niños en condiciones adversas». No puede obviarse el hecho de que el alumnado sometido a condiciones desfavorables y perteneciente a minorías «está sobrerrepresentado en programas de educación especial e infrarrepresentado en programas para los alumnos de altas capacidades y talentosos» (Bryan, 2005, p. 219), por lo que debe hacerse algo al respecto (Tourón y Reyer, 2000; Tourón, 2012).

Por tanto, este carácter de apoyo, ayuda y servicio de la actividad docente se fundamenta en una ética del cuidado que constituye el contrapunto inseparable a la *exigencia del esfuerzo* y que, en conjunto, actúan como los dos coprincipios constitutivos de un desempeño profesional que aspira a la excelencia educativa de estos estudiantes. Se puede decir, además, que esta dimensión de cuidado, crucial respecto a alumnos sometidos a un estrés medioambiental especialmente importante, actúa como base que sirve para levantar una relación docente-alumno satisfactoria, en la medida en que posibilita el desarrollo de *procesos de identificación personal*. La proximidad es uno de tres elementos que incluye el cuidado educativo, junto a la protección y ayuda que brinda el maestro, según señala Barrio Maestre (2013), y significa com-prender al otro, esto es, captarlo en su contexto, en sus circunstancias. Este elemento da paso a un «preocuparse de verdad por los demás» (Slote, 2013, p. 27), lo cual implica ponerse en el punto de vista de los otros, tener respeto y empatía hacia ellos.

El profesor entonces «deja de ser un instructor de habilidades académicas», y así se supera una visión puramente instrumental de la educación. Ésta pasa a comprenderse como *servicio* entendido desde un modelo humanista (Regmi, 2015), que busca, a través de un cierto apoyo amoroso o presencia afectiva (Acevedo y Mondragón, 2005), el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo, alcanzando así mayores niveles de justicia social. Esto es, aspira a transformar la raíz más personal del individuo y no se queda en un nivel superficial, entendida como elemento transformador meramente material o económico. Frente a esto, sin embargo, la concepción más extendida hoy en día recalca las labores de mera custodia del profesor, olvidándose o dejando en segundo plano «las responsabilidades más profundas del cuidado» (Ibáñez-Martín, 2013, p. 57).

Así pues, la sensibilidad a lo distinto a la que nos referíamos significa también *aprecio* de esa diversidad, de modo que la pluralidad de situaciones, incluso desfavorables en primera instancia, se entiende como oportunidad y recurso en lugar de como problema (Acevedo y Mondragón, 2005). Esto es lo característico de una comprensión de la diversidad confiada de la posibilidad de alcanzar acuerdos entre quienes son distintos, en la medida en que hay una humanidad compartida que nos sirve de inicio para el diálogo, frente a la visión relativista que se limita a soportar las diferencias. Sólo de este modo se logra también superar el peligro de una tendencia victimista potencialmente presente en el estudiante sometido a condiciones desfavorables, que resulta paralizadora a efectos educativos. De la misma forma hay que conceptualizar al destinatario del servicio educativo: más que usuario o cliente, como cada vez es más habitual escuchar, es ante todo persona *activa*, con posibilidades transformadoras y superadoras del mundo en el que habita y, en consecuencia, participante e interventor en el curso del devenir social. A esta conclusión llega Mari (2013) en su análisis del cuidado educativo, al referirse a la condición no inamovible, sino dinámica del individuo, a sus potencialidades y capacidad de desarrollo moral que actúan como base de la posibilidad educadora.

Si pasamos a considerar al individuo que se está educando, y específicamente al más vulnerable por las condiciones que le afectan, se observa que lo característico del resiliente es la *acción esforzada*. Es decir, la resiliencia implica, entre otras cosas, un cierto ejercicio de resistencia frente a lo cualitativamente penoso, como más abajo veremos. En línea con esto se ha dicho que los que tienen más dificultad o sufren la adversidad en mayor medida no deben hacer por ello menos esfuerzo, no han de empeñarse menos en el trabajo, sino que debe ocurrir precisamente lo contrario. En este sentido se pronuncia Vinuesa Angulo:

Pero –bien mirado– esto [la aplicación de políticas compensatorias para aminorar las distancias en los puntos de partida] no es obstáculo para la exigencia de aplicación al estudio; por el contrario, quienes tengan más dificultades, aquellos que partan en situación de desventaja, no se deberán dedicar con menos tesón o intensidad; si acaso, con más (2002, p. 211).

Por eso, algunos han considerado que la separación de estudiantes procedentes de contextos desfavorables de la clase regular puede ser a veces perjudicial, en la medida en que «hay una tendencia a ignorar contenidos fundamentales en estos

programas especiales y a dar menos instrucción de orden más alto o en destrezas avanzadas» (Wang *et al.*, 1993, p. 157). Estas clases no les ayudarían a desarrollar las estrategias que les pueden servir para salir adelante y convertirse en individuos resilientes. Además, la percepción que los profesores tienen de los alumnos en riesgo puede ser errónea, en la medida en que pueden infraestimarlos, lo cual hace que «retrasen la introducción de trabajo desafiante y no les proporcionen un contexto motivante para aprender» (Wang *et al.*, 1993, p. 158). A la vista de esto, la identificación de estudiantes en condiciones de riesgo y su tratamiento han de ir acompañados del firme convencimiento por parte del profesor de la *posibilidad* de estos *de trascender* su contexto de origen y superar las circunstancias, en línea con la apertura entitativa radical característica de la especie humana.

Por tanto, cuidado y esfuerzo constituyen las dos caras o factores raíz, por parte del profesorado y del estudiante, que posibilitan el éxito educativo escolar de individuos sometidos a condiciones desfavorables, pero abiertos a superarlas.

3.4. *El papel de los contextos informales en el fomento de la resiliencia*

No sólo el contexto estrictamente formal de aprendizaje, sino también los informales resultan clave para la construcción de personas resilientes: «Las actividades extracurriculares o clubes sociales» aportan elementos cruciales para ello (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 27). Por ello son cada vez más numerosas las investigaciones que se dirigen al análisis de estas comunidades para fomentar este tipo de actitudes. Benard (1991) identifica tres características de las comunidades que promueven la resiliencia: la disponibilidad en ellas de organizaciones sociales que proporcionen una variedad de recursos, la presencia en ellas de normas sociales claras para que los miembros de la comunidad entiendan en qué consiste un comportamiento deseable, y la existencia de oportunidades para participar en la vida de la comunidad (Wang *et al.*, 1993).

Conviene resaltar la importancia del último factor, tanto a nivel de la comunidad educativa como en su extensión al contexto social más amplio y al primer entorno social que es la familia. La *participación* va ligada al desarrollo de un *sentido de pertenencia* y, por tanto, de implicación y compromiso del individuo con la misión de la organización superior, y reduce el sentimiento de alienación que puede estar afectándole a otro nivel (Wang *et al.*, 1993). Esto es especialmente importante en la medida en que numerosos estudios apuntan a la sensación de aislamiento a la que ha conducido el sistema político liberal, que resulta cuanto menos llamativa en la era de la comunicación, pero que no por eso deja de afectar al individuo. La falta de instancias intermedias en las que adquiera sentido la vida de la persona va acompañada de sensaciones de impotencia y de una cierta desolación, que resulta patente en el contexto educativo tanto entre el alumnado como entre los mismos docentes, y que lleva a la crisis de identidad que ha sido característica del siglo XX. Por eso, la existencia de resortes firmes y redes protectoras en la comunidad es primordial, pues éstas contribuyen a definir *finés* para la existencia y, en consecuencia, la misma identidad del individuo, dotándole de un sentimiento de pertenencia que es imprescindible para una vida satisfactoria (Taylor, 2016). Desde esta perspectiva se aprecia de nuevo aquí la ligazón de la memoria –en este caso,

en su dimensión comunitaria— y resiliencia para una construcción y significación positiva de las experiencias.

El segundo elemento propio de entornos resilientes, la presencia de normas sociales claras, ha de darse también en la familia, que constituye el primer y eminente contexto educativo. En efecto, entre las variables relacionadas con la familia que contribuyen a proteger al individuo frente a la adversidad se encuentra la existencia de «hogares estructurados que emplean disciplinas consistentes, normas y regulaciones» (Wang *et al.*, 1993, p. 149), además de un ambiente familiar de apoyo, la existencia de expectativas elevadas respecto a los hijos, cohesión familiar, un ambiente cordial y la ausencia de desacuerdos.

La familia es el lugar por antonomasia de la resiliencia y del esfuerzo, que determinamos antes como condición de posibilidad de aquélla. Esto es, constituye el entorno donde generar resiliencia a través de exigencias firmes, reglas claras y un establecimiento de expectativas altas que van inseparablemente ligadas al esfuerzo, dadas en un ambiente de apoyo y cuidado. Desde aquí se puede constatar, entonces, la relación manifiesta que se da entre la promoción de la acción esforzada y la resiliencia, en tanto que las altas expectativas y el establecimiento de límites claros, así como una disciplina consistente, son factores fundamentales para el aprendizaje de ambas. Las condiciones para el esfuerzo y la resiliencia caminan, por tanto, en una misma dirección.

3.5. *La unidad de las esferas educativas e identificación con la tarea*

Los factores que fomentan la resiliencia pueden estar operativos de forma análoga en todas las comunidades de las que la persona forma parte, y esto apunta a la necesidad, por otra parte de sentido común, de establecer «una red más integrada de recursos y mecanismos protectores disponibles a los niños y sus familias» (Wang *et al.*, 1993, p. 159). La coordinación y colaboración de diferentes instancias, incluso ajenas al centro escolar (negocios, organizaciones sociales, iglesias, bibliotecas) (Bryan, 2005), en las que tienen lugar los aprendizajes formales e informales, contribuye de un modo sumamente eficaz a la construcción de individuos resilientes. Esto se debe a que su acción conjunta *potencia y multiplica los resultados alcanzados por cada una de ellas por separado*.

El intercambio de conocimientos y una eficiente comunicación entre las diversas comunidades posibilita la *coherencia* en sus criterios y sentidos de actuación, en los valores y culturas mantenidos (Wang *et al.*, 1993) y proporciona al educando un *sentido de unidad* que es fundamental en los procesos de aprendizaje, en la medida en que *favorece su identificación* con los proyectos de los que forma parte, así como la *jerarquización* de estos. De esta manera se logran mayores niveles de responsabilidad y compromiso, crecientemente autónomos, con las tareas de aprendizaje. Esto es, esa coordinación facilita que el estudiante se convierta en un aprendiz activo, en un individuo que toma las riendas de su propio proceso de aprendizaje, en tanto que siente suyo un proyecto con el que se identifica y que se despliega de diferente manera en diversas áreas de su existencia.

La escasez de compromiso con la tarea y, en consecuencia, la falta de esfuerzo que se acusa en muchos jóvenes tiene que ver con una identificación insuficiente con

lo que se lleva a cabo en esos ámbitos de la vida, que a veces muestran direcciones contradictorias. Hay que reparar en que esta identificación resulta todavía más difícil en estudiantes provenientes de contextos desfavorables o simplemente diferentes, como ocurre respecto a los pertenecientes a minorías étnicas. Por eso el docente debe ayudar a construir procesos de personalización de las tareas, que constituyen la piedra angular para el logro educativo. La percepción del quehacer escolar como propio es condición de posibilidad de la acción esforzada crecientemente autónoma.

En relación con esto son especialmente sensibles los principales momentos de transición que viven los estudiantes, algunos de los cuales son consecuencia de las circunstancias personales de cada uno, mientras que otros son comunes a todos, como ocurre en el paso de un nivel educativo a otro, en los cambios de centro, o en la transición del centro educativo al mundo laboral, pues *en esas situaciones se reformula y reconstruye de manera sustancial la propia identidad* en tanto que cambian los referentes o modelos de identificación a disposición del individuo.

En primera instancia es necesario poner más empeño en la construcción de unas relaciones familia-escuela más satisfactorias (Bryan, 2005), pues uno de los problemas más notables de que los resultados educativos no sean tan positivos como queremos tiene que ver con las desavenencias entre ellos, que se concretan en la desconfianza y desprestigio del profesorado por parte de los padres, y en el recelo y la adopción de una actitud defensiva de los profesores hacia las familias, consideradas como fuente de problemas. Esto conduce al intento por eludir o reducir al mínimo los contactos entre ellas (Bryan, 2005). La falta de confianza social en el profesorado lleva a los docentes a perder la seguridad en el desempeño de sus tareas, lo cual desemboca en una reducción de las exigencias planteadas a los estudiantes por temor a la aparición de enfrentamientos derivados de ellas, como afirma Enkvist (De Vega, 2016). Esta situación acaba perjudicando al mismo estudiante y, en último término, a sus familias, puesto que aquel percibe que no es necesario el esfuerzo si consigue resultados muy semejantes independientemente de la intensidad de su empeño (Vinuesa Angulo, 2002).

3.6. Elementos para una definición

Es importante distinguir la resiliencia de conceptos cercanos a ella, como la resistencia o la competencia, como hacen Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz (2013) al resaltar su especificidad. En este sentido recogen que son característicos de ella dos elementos, a saber, la adaptación positiva y las situaciones adversas. Estos autores proclaman la necesidad de determinar sus principios constitutivos, puesto que la identificación de estos es necesaria como requisito para su medición. La medición de la resiliencia puede tener lugar tanto de manera objetiva, en base a comportamientos determinados por parte del sujeto, como subjetiva, partiendo de las percepciones de éste. El trabajo que ellos llevan a cabo se dirige a medir, en concreto, la resiliencia subjetiva a través de la creación de un cuestionario específico. A modo de recopilación, pueden señalarse los siguientes elementos que definen y distinguen la virtud de la resiliencia.

En primer lugar, tiene un elemento de *estabilidad y firmeza*, que no es rigidez, pues la firmeza no excluye una cierta flexibilidad que es necesaria para no quebrarse

o romperse ante las circunstancias adversas que se viven. En este elemento coincide con el hábito, pues, en efecto, estos son disposiciones firmes y estables a actuar de cierta manera. El resiliente afronta las situaciones desfavorables e inciertas, en las que el resultado no está asegurado, con la firmeza que aporta un cierto equilibrio interior. Esta es necesaria para vivir de manera satisfactoria la contingencia de los desafíos que se presentan sin venirse abajo.

Así pues, en ella está implicada también, en segundo lugar, una cierta *imperturbabilidad* y entereza, una capacidad de enfrentar las situaciones ajena a la variabilidad de lo puramente cambiante. Pero esto no está reñido con la capacidad de *adaptación* y *flexibilidad* ante las circunstancias imprevistas, como hemos notado. Se relaciona entonces con el aspecto de *aguantar* o *soportar* que es característico de la fortaleza, en tanto que mantiene firme y hace persistir ante las circunstancias presentes o inminentes que tienen fuerza para conmover y despertar temores. Implica fuerza, más que física, sobre todo moral, que se prolonga durante un cierto tiempo, por cuanto las circunstancias adversas no suelen afectar de manera instantánea o efímera.

Y, en tercer lugar, incluye la capacidad de *salir fortalecido* de la adversidad. En esto radica el valor de la *experiencia*, que consiste en la posibilidad sumamente provechosa de afrontar lo nuevo que está por venir desde lo pasado vivido. En este elemento se pone en juego la capacidad humana de trascender el instante –y, en este caso concreto, los efectos nocivos de la adversidad vivida en presente– para mantenerse en la determinación de seguir intentando algo a través del esfuerzo. En este sentido está ligada a la esperanza, al optimismo y a la confianza en el bien futuro.

Se advierte así cómo en cada uno de estos elementos están en juego las distintas direcciones de la temporalidad que es característica de la subjetividad humana: su reactualización del pasado, asumido con la ayuda de la memoria; su modo de hacerse con el presente inmediato, y su proyección hacia lo que está por venir. La estabilidad y firmeza vienen del *pasado*, en el sentido de que se han construido o forjado como modos de afrontar y dirigirse a lo real y, por su intimidad con el agente, se acaban constituyendo como modos de ser. La imperturbabilidad y entereza de las que es propio el aguantar o soportar se dan respecto a la adversidad vivida en *presente*, y en su efecto protector frente a las acciones y pasiones inminentes o futuras. Y por la posibilidad que la resiliencia incluye de salir reforzado de las situaciones negativas vividas, se observa su relación con el *futuro*.

La vivencia en estos diversos tiempos, que son en realidad distintos presentes de la subjetividad (presente del pasado, presente del presente y presente del futuro), es el elemento más distintivo de la naturaleza humana.

4. Conclusión

La memoria y la resiliencia son capacidades que muestran una conexión intrínseca. En primer lugar, hay una condición negativa que constituye y caracteriza a ambas. A saber: en el caso de la memoria, ésta opera seleccionando y, por tanto, dejando de considerar ciertas cosas para retener otras; y en el caso de la resiliencia,

el elemento de negatividad se da en tanto que el individuo está confrontado directamente con la adversidad vivida, presente o pasada.

La relación entre ambas se muestra, además, en el hecho de que la memoria es el elemento necesario para la construcción de individuos resilientes. No cabría hablar de resiliencia para el que vive y se agota en el puro presente actual objetivo. La resiliencia se construye sobre la comprensión de ciertos elementos negativos del presente, que se entienden, a través de la acción de la memoria, como procedentes de un pasado vivido, para interpretarlos en su carácter negativo –y esto es lo característico del resiliente– como meramente pasados, agotados en el tiempo pretérito, y reinterpretarlos como oportunidad de la que salir reforzado. La resiliencia requiere, por tanto, por un lado, del (1) *recuerdo* de lo negativo vivido o que se está experimentando, para reconocerlo explícitamente en tanto que mal que afecta de algún modo en el presente y, por otro, (2) se asienta sobre el convencimiento de que *el mal presente puede tornarse en mero pasado*, llegar a (re)vivirse como puro objeto (lógico) de memoria y, además, (3) puede convertirse en *experiencia*, a saber, en fuente de aprendizaje para lo que está por venir.

La construcción de sujetos resilientes es fundamental para lograr que el individuo que trae a la actualidad del presente los daños del pasado, venza y se sobreponga a su historia pretérita, concibiéndola entonces, en lo que tiene de negativo, como mero objeto de memoria, pero entendiéndola también como operativa en el presente, en la medida en que dota a éste de un significado distinto. De este modo, aquélla deja de ser problema y se vuelve oportunidad que tiñe al futuro de nuevas ocasiones de aprendizaje antes no descubiertas.

A través de este análisis se ha puesto de manifiesto, por tanto, cómo la noción de experiencia es la base vertebradora de los dos conceptos estudiados, en tanto que la memoria la origina y la resiliencia la presupone y aprovecha. Tras analizar la integración de ambas capacidades, y detectar los caracteres que comparten y las relacionan, se observa cómo la construcción del sujeto de sus experiencias, vertebradora de su identidad, puede modularse educativamente mediante un tratamiento específico de ambas capacidades: por un lado, mediante un *cuidado deliberado de la memoria* que, tanto temática como operativamente, la cultive con sentido –esto es, ligada a la función intelectual con la que forma una unidad indisociable– en su dimensión tanto individual como colectiva y, por otro, mediante un *fomento de la resiliencia*, que presupone y se asienta sobre la potencialidad de la memoria, y que capacita para una resignificación positiva de las vivencias a través de las herramientas educativas que están a disposición de los agentes intervinientes en las diferentes comunidades en las que el sujeto habita. Estas herramientas encuentran su fundamento en una ética del cuidado desde la que tiene lugar la labor del profesor (cercanía o proximidad, protección, y ayuda o servicio al educando), que constituye el contrapunto inseparable a la exigencia de esfuerzo que corresponde hacer al alumno (establecimiento de normas claras, una disciplina consistente, expectativas elevadas, participación, etc.).

5. Referencias

- Acevedo, V. E., & Mondragón H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Barrio Maestre, J. M. (2013). El relativismo escéptico destruye la dimensión del cuidado educativo. En Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Benito Martín, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C., & Ruiz, M. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota.
- Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family Community Partnerships, *Partnerships/Community*. Paper 22.
- De Vega, B. G. (11 de noviembre de 2016). Inger Enkvist: «Hoy las escuelas son guarderías para adolescentes». *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/cronica/2016/11/11/581f0cde268e3e502d8b456c.html>.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talented. En Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- García Morales, L., & Gutiérrez Colino, V. (2014). Resiliencia tecnológica. *Arte y políticas de identidad*, 10-11, 135-154.
- García, J. J. (2006). *Inteligencia Sentiente, realidad, Dios. Nociones fundamentales en la filosofía de Zubiri*. Pamplona: Cuadernos de Pensamiento Español.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Libertad intelectual y cuidado en la educación institucional. En Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Inciarte, F. (2005). *First Principles, Substance and Action. Studies in Aristotle and Aristotelianism*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms Verlag,.

- Inciarte F., & Llano, A. (2008). *Metafísica tras el final de la metafísica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Inciarte, F. (2016). *Cultura y verdad*. Pamplona: EUNSA.
- Kenny, A. (1992). *The Metaphysics of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Mari, G. (2013). El «ser-ahí» según Heidegger y Guardini: el cuidado educativo ante el desafío de la conducta disruptiva (incivilidad) juvenil. En Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O'Rourke, F. (2010). Aristóteles y la metafísica de la metáfora. *Convivium: revista de filosofía*, 23, 5-26.
- Piña López, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de psicología*, 31(3), 751-758. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631>
- Platón. (2014). *Menón*. Madrid: Alianza.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133–151. doi 10.1007/s11159-015-9480-2
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Slote, M. (2013). El espectro de las teorías éticas. En Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Sokolowski, R. (1978). *Presence and Absence. A Philosophical Investigation of Language and Being*. Bloomington: Indiana University Press.
- Taylor, C. (2016). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- Tomar Romero, F. (2001). La memoria como «autoconocimiento» y «amor de sí». *Revista Española de Filosofía Medieval*, 8, 95-110.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2000). La identificación de alumnos de alta capacidad: un reto pendiente para el sistema educativo. En VV.AA., *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Tourón, J. (4 de abril de 2012). 8 razones por las que atender la alta capacidad y el talento. *Javier Tourón. Talento, educación, tecnología*. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2012/04/8-razones-por-las-que-atender-la-alta.html>.

- Uriarte Arciniega, J. (2014). Resiliencia y Envejecimiento. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(2), 67-77.
- Vinuesa Angulo, J. M. (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista de Educación*, 329, 207-217.
- Vergara Ciordia, J. (2012). La memoria en las obras pedagógicas de la Baja Edad Media. *Bordón*, 64(4), 111-122.
- Wang, Haertel, & Walberg (1993). Educational Resilience in Inner Cities. En Alves-Zervos, K. L., & Shafer, J. R. (Eds.), *Syntheses of Research and Practice: Implications for Achieving Schooling Success for Children at Risk*. Washington, D.C: Temple Univ., Philadelphia, PA. National Education Center on Education in the Inner Cities.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.