

ANÁLISIS DEL PROCESO RESILIENTE DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA VOLUNTAD DEL SENTIDO

Francesc MARRO FANTOVA

Resumen

Este artículo ilustra nuestro modelo explicativo del proceso resiliente, expuesto en el anterior número de esta revista. Se describe el proceso de cambio experimentado por un instituto de educación secundaria enfrentado a un contexto de dificultad y de qué manera ha sido capaz de renacer y salir fortalecido. Hemos analizado cómo se activa el proceso resiliente, la naturaleza de los factores implicados, la relación que se establece entre éstos y cómo interactúan para lograr una adaptación positiva. En el trabajo se identifican los diferentes elementos del modelo al que hemos hecho referencia.

En las conclusiones se insiste en el papel fundamental de la activación de la dimensión noética en la activación del proceso resiliente, en cómo se puede activar en un entorno laboral y en las consecuencias de esta activación en la vida profesional.

Abstract

Analysis of the Resilience process in a Secondary School from the will for meaning paradigm

The present article illustrates our explanatory model of the resilient process, already exposed in the previous number of this journal. It is described the change process undergone by a secondary school faced to a difficulty context and the way it has come up again and left strengthened. We have analyzed how the resilient process is activated, the nature of the implied factors, the relationship that is settled down among them and how

they interact in order to achieve a positive adaptation. The different elements from the mentioned model are identified throughout the work.

On the conclusions we insist on the fundamental role of the activation of the noethic dimension in the activation of the resilient process, as well as on how to apply it in a labour environment and on the consequences of this activation in professional life.

Palabras clave: Práctica educativa. Organización. Resiliencia. Voluntad de sentido. Logoterapia. Salud laboral. Promoción de salud psicosocial. Docentes.

Key words: Education practice. Organisation. Resilience. Will of meaning. Logotherapy. Labour health. Psychosocial health promotion. Teachers.

Nota del editor: Este trabajo es la parte aplicada del artículo previo del autor. Marro Fantova, F. (2008). Promoción de la salud psicosocial en docentes desde desde el paradigma de la resiliencia y la voluntad de sentido. *Nous*, (12): 63-87.

Presentación del centro educativo analizado

Se trata de un instituto de educación secundaria de la provincia de Barcelona que imparte en la actualidad los estudios de ESO, bachillerato, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

Tiene más de sesenta años de historia. Comenzó como un centro perteneciente a la organización del Sindicato Vertical del régimen anterior al período democrático. Impartía una formación profesional desvinculada del sistema educativo. Se construyó aprovechando un edificio de fachada de color verde que se utilizaba como centro sanitario (para despiojar a los inmigrantes que llegaban a la ciudad). Debido a este origen, se le llamaba “*El piojo verde*”. Está ubicado en un extremo del barrio, en una zona no urbanizada donde se comenzaron a ubicar muchos emigrantes magrebíes en edificios con condiciones poco salubres. Los hijos de estas familias asistían en su mayoría al instituto analizado. Todos estos elementos influyeron en que se creara en el barrio la imagen de este centro como un lugar

poco atractivo para que las familias que habían vivido siempre en la zona matricularan allí a sus hijos. Sin embargo, el centro desarrolló un papel importante en lo que se refiere a la formación de profesionales de prestigio en los sectores de mecánica y electricidad. Tejió una buena relación con las empresas de estos sectores. Con la reforma de la LOGSE, se transformó en un IES asumiendo los estudios de la ESO en un edificio situado a 500 metros y separado por las vías del tren. Durante la década de los años 90 se acentúa la inmigración en el barrio y el centro debe acoger a muchos alumnos de origen magrebí. Este hecho, unidos a problemas urbanísticos y a los que ya acarrearba históricamente, provocó que, si bien durante los dos años de implantación de la LOGSE la matrícula se había ido manteniendo, se empezara a reducir progresivamente en los cursos siguientes. Se llegó a cerrar una línea y se rumoreaba que era el principio del final, que el centro iba a desaparecer. Esto provocó un gran desánimo entre el profesorado.

Sin embargo, el equipo es capaz de reaccionar ante este contexto desfavorable y ser capaz, después de un proceso de 7-8 años, de conseguir recuperar progresivamente la matrícula y ser el primer centro de la ciudad que ha llegado a obtener el certificado de calidad ISO 9001-2000.

Vamos a analizar los elementos que han intervenido en este proceso de cambio organizativo. Trataremos de identificar los rasgos de este proceso resiliente en base a nuestro modelo de resiliencia y voluntad de sentido, el cual recordamos en la Figura 1.

Análisis del proceso de reconstrucción del centro a partir del paradigma de la resiliencia y la voluntad de sentido

A) El contexto inicial adverso se caracteriza por: la historia previa de la institución, las transformaciones del entorno urbano, el aumento considerable de la inmigración con una percepción negativa por parte del resto de los centros educativos del barrio y de las familias, los problemas organizativos y de gestión surgidos de las diversas adaptaciones de los edificios, disminución progresiva de alumnado, cierre de líneas, sentimiento de desamparo por parte de la Administración... Este contexto inicial de adversidad invitaba a predecir una serie de consecuencias negativas en la salud psicosocial de los profesores, en el sentido de que iban a desarrollar esquemas de inhibición, absentismo, distrés elevado, ansiedad, neurosis, agotamiento profesional...

B) Ante este contexto adverso, hemos podido detectar una **activación de la dimensión noética** antes del momento más álgido de la crisis institucional. Este hecho sirvió para estar despiertos y preparados para tomar las decisiones comprometidas en el momento que se encendió la luz de alarma institucional. La activación citada coincide con el cambio del equipo directivo. Se escenifica en la primera reunión del consejo escolar donde el nuevo director propone unas reflexiones sobre el sentido de la larga lista de expedientes disciplinarios que se han de discutir. El equipo directivo provoca una “tensión positiva” para reorientar la dinámica del centro hacia el sentido. El núcleo de la activación lo encontramos en la dinámica que se crea entre el director y el jefe de estudios. Los dos reconocen su influencia mutua. Se dio una sintonía perfecta entre los dos, que fue el motor del cambio. Su formación previa (sociología, antropología) facilitó esta comprensión profunda entre ambos.

Indicadores de búsqueda del sentido en las actuaciones concretas de la vida cotidiana son:

- Plantearse la misión del centro dentro del barrio y su responsabilidad social ante el estado y la evolución del mismo. Comienzan un proceso muy participativo de elaboración de documentos programáticos del centro (proyecto educativo, normativa, plan estratégico...). Encontraron un equilibrio entre el pensar y el actuar. No se trata de un pensar que retrasa la acción ni de un actuar compulsivo que evita pensar. No hubo ninguna queja contra el anterior equipo directivo ni respecto a las características del contexto (familias, actitud de los centros del barrio que les derivaban los alumnos más conflictivos, administración...).

- Ser proactivos ante los conflictos cotidianos (peleas en el patio, por ejemplo). En el acta del primer consejo escolar con el nuevo equipo directivo se hace una reflexión sobre el sentido del castigo, la necesidad de anticiparse a los problemas y no ir a remolque de los mismos. Por ejemplo, si a la hora del patio el grupo de magrebíes monopoliza la pista de fútbol y esto origina peleas es oportuno organizar competiciones de equipos de fútbol. O si hay problemas en los momentos entre clase y clase, se trata de garantizar la puntualidad del profesor.

El núcleo inicial de la resiliencia formado por el director y el jefe de estudios no alimenta en su interior rencor o resentimiento. Se liberan de los pensamientos y sentimientos negativos (Pattakos, 2005, p.186) y

deciden aportar dedicación generosa, amabilidad y comprensión. Se abren más allá de sí mismos, se autotrascienden. Hay una aceptación de la tensión provocada por la situación unida a un respeto y comprensión hacia los alumnos, el resto de compañeros profesores del centro, así como hacia los directores de los otros centros que les enviaban los alumnos más conflictivos. Dedicando muchas horas para dialogar con el resto de los profesores, con instancias externas (directores de otros centros, asociaciones del barrio, comisión de escolarización, servicios sociales, fuerzas de seguridad...). El jefe de estudios, para comprender la percepción de la escuela por parte de los alumnos magrebíes, viaja durante los veranos repetidamente a Marruecos, a la zona de origen de la mayoría de las familias magrebíes cuyos hijos están escolarizados en el centro. Con esta actitud de acercamiento el jefe de estudios se gana la confianza del colectivo magrebí del barrio y se hace un interlocutor privilegiado de los diferentes centros educativos de la zona cuando precisan dialogar con alguna familia magrebí determinada.

Estas actitudes de generosidad, respeto, comprensión... constituyen la base a partir de la cual fluye el sentido. Se proyectan hacia el futuro, hacen un esfuerzo por ir más allá del momento actual, definen qué quieren ser dentro del barrio, cuál es su misión. Perciben el sentido desde una posición de responsabilidad. Este sentido compartido es el punto de encuentro de todo el equipo educativo. Adoptan un compromiso por este sentido descubierto. Éste último es precisamente el que les permite llevar a cabo una mirada ampliada al contexto de dificultad y elaborar actuaciones realistas con perspectivas de futuro. Trascienden las paredes del centro y actúan para intervenir en la transformación del barrio.

Hemos hallado una **vinculación positiva, una confianza mutua**, entre el pequeño grupo del equipo directivo que ha hecho de motor de descubrimiento del sentido. Este tipo de relación es la que les ha permitido movilizar sus recursos y creatividad para generar propuestas originales. Propuestas que surgen desde el interior del centro, no es una norma externa procedente de instancias educativas superiores la que obliga a efectuar el cambio. Éste viene provocado por un planteamiento interno, personal y responsable de una o dos personas del equipo directivo. Esta vinculación positiva se extiende al resto del equipo docente y a las relaciones con las instancias externas al centro. La relación de confianza facilita una mirada realista sobre sí mismo y la organización. Permite identificar tanto las limitaciones reales como las posibilidades. Ser consciente de las propias

limitaciones abre a la aceptación de la ayuda de los compañeros. Si es el compañero quien te las comunica es que te da permiso para ayudarlo. En este equipo se aprecia la ayuda recíproca, la interdependencia y la solidaridad. Ser consciente de las propias posibilidades facilita la autonomía, la posibilidad de ayudar a otro o colaborar en una tarea grupal aportando las propias capacidades.

Por ejemplo un profesor comenta que después de un incidente en el aula baja a la sala de profesores y puede explicar lo que le ha pasado. “Puedes sacarlo con toda franqueza y el resto de compañeros te ayudan. Otro día es al revés, te toca ayudar a otro”.

Esta relación de confianza se transmite a la relación con los alumnos:

Los alumnos tienen la suficiente confianza con nosotros para confiarnos sus problemas: uno que nos explica que sus padres se han ido de vacaciones y le han dejado solo en casa; otro que no sabe qué hacer con los padres porque se pelean y se quieren separar... Nos encontramos con alumnos que eran absentistas en primaria, pero aquí no porque se encuentran muy a gusto.

Y la buena vinculación se extiende a las instancias externas al centro como los servicios del ayuntamiento de la localidad:

Hay un consejo escolar municipal. Nosotros formamos parte y hasta les cedemos el centro para las reuniones. Nos parece que todo lo que sea ligarnos al entorno y que el entorno nos conozca, es bueno.

Esta confianza posibilita un estilo de relación laboral que va más allá de las prescripciones legales. Por ejemplo, un profesor acorta voluntariamente a un día su permiso de cuatro días por fallecimiento de un familiar y explica el motivo:

Estuve en un instituto donde el equipo directivo vigilaba que hicieses las guardias y acababas diciendo “Que las hagan ellos”. En cambio, aquí es diferente porque el equipo directivo te ayuda a hacer la guardia o lo que sea. No te sientes vigilado, te sientes ayudado.

Otros aportan gustosamente horas personales para poder organizar la feria de entidades en el patio del centro un sábado por la mañana.

C) A partir de esta activación de la dimensión noética (búsqueda del sentido unida a una relación de confianza) se ven con fuerza de asumir el reto de la dirección y del **liderazgo del cambio**. Éste se ha manifestado a diferentes niveles: personal, interpersonal, gerencial y organizativa. Se ha dado una efectividad personal basada en la confiabilidad, en la coherencia personal del líder con sus principios. Esto ha generado una efectividad interpersonal, basada en la confianza que el resto de personal le han otorgado. La responsabilidad del líder ha fundamentado la efectividad gerencial que ha motivado a cada miembro del equipo a realizar su tarea con compromiso. Finalmente, todo el equipo se ha alineado con las líneas maestras de la organización y ello ha dado como resultado la efectividad organizativa.

Ha sido un liderazgo basado en el diálogo, en la participación, en no hacer propuestas cerradas, en dar soporte al profesorado ante una dificultad, en la confianza, en la disponibilidad... es decir, toda una serie de aspectos que han estimulado el sentimiento de identificación con el centro y la implicación.

En este sentido, podemos afirmar que el jefe de estudios y el director han sido verdaderos **tutores de resiliencia** para sus compañeros. En lugar de actuar desde un enfoque reactivo, han sido proactivos, han sido verdaderas **figuras de transición** que han detenido la transmisión de conductas negativas al resto del equipo.

Ejemplos de lo que acabamos de decir son los siguientes:

- *Dar soporte al profesorado en los conflictos cotidianos: "Si aplicamos las normativas ante un alumno que molesta en clase has de hacer muchos pasos y mientras el profesor ha de tener al alumno en clase. Intentamos agilizar el proceso de manera que si hay que expulsarle se le expulse lo más rápido posible y si se puede solucionar en clase, ayudar al profesor. Si has destrozado este material, pues ahora te quedarás fuera de horas a pintar el centro".*

- *El cambio empezó porque el equipo directivo hemos empleado muchas horas. Hemos tirado del carro. Cuando han visto que trabajábamos mucho y que dábamos soluciones, la gente se ha ido añadiendo al carro.*

- El jefe de estudios se centró en dar soporte a los profesores de la ESO, donde había más conflictos con los alumnos: substituía a un profesor cuando convenía, estaba presente en las asambleas de padres, hablaba con la policía cuando había algún incidente... Era un dinamizador muy positivo.

Las cualidades que los profesores reconocen en este líder son el diálogo, valorar a los profesores, preocuparse por su estado de salud (“Antes, estabas enfermo y me decían ¿cuándo traerás el papel?; en cambio, ahora te preguntan ¿cómo estás?”), la confianza, la búsqueda del consenso, la disponibilidad (“La puerta del despacho estaba siempre abierta. Había una relación muy potente con la mayoría de los profesores”), no dar los temas cerrados para solicitar la participación de todos y crear sentimiento de identificación con la institución (“Antes de plantear un proyecto a todo el claustro, lo comentábamos informalmente con los profesores. Al pedir la opinión, aunque alguien no estuviese de acuerdo, acababa colaborando de alguna manera en el proyecto. Un profesor al jefe de estudios: “No lo veo del todo claro, pero lo hago porque me lo pides tú”)

D) Hemos observado una interacción entre la resiliencia personal y la resiliencia organizativa. Por un lado, hemos encontrado indicadores de que ha tenido lugar un proceso resiliente a nivel personal que ha comenzado en una o dos personas del equipo directivo y que, poco a poco, ha estimulado el proceso resiliente a nivel organizativo. Consideramos que es difícil, por no decir imposible, que se dé un proceso resiliente organizativo sin un proceso resiliente personal previo o paralelo. Es preciso que aparezca un modelo de referencia que haga de tutor de resiliencia y que estimule el compromiso responsable, la aparición de motivaciones transitivas o trascendentes fundamentadas en la búsqueda del sentido. Esto facilita que se experimente la vida laboral, no simplemente como una tarea, sino como una misión. En otras palabras, el modelo de conducta responsable del líder potencia una respuesta del resto de profesores en base a un compromiso ético (la misión).

El jefe de estudios, por ejemplo, nos narra que su motivación para aceptar el cargo y llevarlo a cabo con entusiasmo era “el interés en que las cosas salgan bien y mejoren, que puedas ayudar a los profesores que te piden cualquier cosa”. “No siempre sales del instituto dejando los problemas solucionados. Pero sales contento porque dejas hechas las cosas que has podido”.

También explica el beneficio que le reportó el hecho de elaborar un diario de campo. Le ayudaba a distanciarse de las situaciones vividas, elaborar las emociones, analizar el tema más objetivamente y encontrarle el aspecto positivo a cada situación: el análisis de un conflicto le servía para entender el comportamiento del alumno implicado, la reacción del profesorado, la dinámica del centro...

Esta resiliencia personal de los miembros del equipo directivo mueve a otros profesores a implicarse responsablemente. Una profesora de ESO explica que cuando le preguntan personas de fuera cómo aguanta en el centro con chicos tan problemáticos, ella responde: “Tengo muy buenos compañeros. Eso me llena y es suficiente”.

De esta manera, se llega a crear una nueva cultura organizativa. Ésta se caracteriza por la autoestima colectiva, el orgullo de pertenecer al centro, la identidad renovada que integra el pasado en un presente diverso y nuevo, la transparencia y honestidad en la gestión, la existencia de una gestión participativa, el compromiso social con el entorno. Los profesores que se han ido incorporando han encontrado modelos de conducta cercanos que les han estimulado a una conducta profesional proactiva y responsable. Un profesor lo explica con esta frase: “Hemos de pasar el puente. Yo solo no me atrevo, pero contigo sí”.

En definitiva, podemos afirmar que en el análisis de este centro educativo encontramos una interacción entre la resiliencia personal y organizativa.

E) Hemos detectado indicadores sobre la existencia de las estrategias resilientes recogidas en la literatura:

- Una **mirada y creencia positiva** que toca de pie en la realidad, hace salir del desencanto al profesorado, le empuja a implicarse en proyectos de cambio y mejora. El jefe de estudios habla de cultura de la posibilidad, sustentada en la creencia de que es posible ir hacia delante y cambiar la situación de dificultad. Están convencidos de que hay una solución y se esfuerzan en encontrarla y caminar hacia ella, en lugar de centrarse en el problema o en buscar culpables. Esta mirada positiva se dirige tanto a los alumnos como a los colegas, a las familias o a las instancias externas al centro.

- Una **capacidad de análisis y de autocrítica** que favorece reflexionar sobre las dificultades percibidas tanto a nivel individual como a nivel de la situación general del centro. Por ejemplo, en el acta del primer consejo escolar extraordinario con el nuevo equipo directivo se identifican tanto los rasgos de dificultad (disminución de la matrícula, aislamiento del centro, rechazo del instituto porque es de “moros y gitanos”, desconocimiento de la oferta real del centro y de sus posibilidades) como los aspectos positivos del instituto (buenas instalaciones, inserción laboral elevada, edificio separado para los alumnos de la ESO, oferta amplia y variada de estudios).

Se acepta el error, sin culpabilizar a nadie y es visto como una fuente de aprendizaje. Esto permite hablar de lo que preocupa, analizar los problemas de una manera real, sin ocultar las propias dificultades. Se crea un clima de compartir problemas y soluciones. “Si te equivocas, te equivocas y no pasa nada. Vamos a ver qué ha pasado para intentar que no vuelva a ocurrir”. Todo esto tiene un efecto beneficioso en la salud psicosocial de los docentes.

- La reflexión serena sobre las dificultades, no esconde la capacidad para **identificar las potencialidades positivas** existentes en el propio equipo. Saben reconocer sus puntos fuertes (buenas instalaciones, oferta de estudios diversificada, centro pequeño y relacional, grupo de maestros de primaria adscritos a la ESO con una gran capacidad de relación con los adolescentes, buenas vinculaciones con el mundo empresarial debido a su tradición de formación profesional...). A partir de estos elementos positivos han sido capaces de responder y darle la vuelta a la situación inicial de dificultad. Ven que para salir de la crisis institucional en la que se encuentran es importante crear una red de relaciones con las entidades del barrio, las empresas, las administraciones local y autonómica.

- Un **compromiso efectivo**, que se manifiesta en aspectos muy sencillos (puntualidad en el inicio de la clase, presencia en el patio para organizar los juegos...), se sustenta en una relación de confianza con el equipo directivo y los compañeros y hace ir más allá de las funciones formalmente asignadas. Es un compromiso orientado a mejorar el aprendizaje de los alumnos. No derivaban a instancias externas (inspección, policía...) cualquier conflicto entre alumnos. Intentaban resolverlo dentro del centro con la ayuda del jefe de estudios y se hablaba con los padres para responsabilizarles también. Se comprometían con los alumnos a par-

tir de la pedagogía del éxito: intentar que el alumno mejore su autoestima a partir de conseguir pequeñas metas y el profesor ser capaz de olvidar alguna trastada del alumno el día anterior una vez ésta ha cambiado su actitud.

- También hemos evidenciado la existencia de una **visión de futuro** que concreta el sentido descubierto y orienta las actuaciones personales y del equipo en conjunto. Elaboran un plan estratégico titulado “El éxito educativo para todos”¹ que refleja el objetivo fundamental del instituto: conseguir el máximo de desarrollo en sus alumnos, cada uno según sus posibilidades. Para conseguirlo diseñan un proceso de cambio interno (mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, coordinación efectiva entre los diferentes niveles educativos del centro) que se proyecta con una apertura al exterior (creación de lazos con las familias, con los centros de primaria del barrio, el tejido asociativo y las empresas del sector relacionadas con los ciclos formativos impartidos). Esto quedó reflejado en el proyecto “El barrio educa” que exponemos más adelante, en el apartado de decisiones organizativas.

- Hemos encontrado evidencias de **optimismo creativo**, sobre todo en el jefe de estudios. Los profesores refieren muchos ejemplos en los que este profesional hacía aportaciones que les ayudaban a cambiar su actitud de desánimo: traer experiencias de otros centros que habían superado una situación parecida, tener recursos para superar un incidente (sierra de hierro para cortar un candado estropeado por los alumnos y sustituirlo por otro nuevo que llevaba en el coche)...

También aparecen ejemplos de creatividad a nivel institucional: ofrecer el taller de mecánica a los cursos de bachillerato de los institutos de alrededor durante el horario que está libre, solucionar los problemas de gestión económica mediante alianzas con otros centros o proponer una mancomunidad de gastos entre todos los centros de la ciudad con el fin de abaratar costes, desarrollo de un proyecto de radiofrecuencia con los alumnos para conectar los dos edificios del centro, adecuación original del horario para minimizar el impacto de los desplazamientos del profesorado de un edificio a otro...

- Se ha llegado a crear un **sentimiento de equipo y una autoestima colectiva** que ha facilitado que cada profesional se sienta acompañado y acompañando a los otros. Ha supuesto todo un proceso de inte-

gración de diferentes subgrupos (cada especialidad de ciclos formativos, el bachillerato, la ESO en otro edificio). Esta identidad grupal les ha hecho fuertes para superar conflictos. Todos los alumnos son de todos y todos se implican ante una situación problemática. Se ha creado un ambiente de confianza que favorece la aceptación de que otro profesor haga una intervención en tu grupo clase. Ha potenciado la filosofía del “nosotros” y de “nuestro” instituto: esto se manifestaba en el momento de tener que asumir en un momento determinado una tarea que correspondía a un compañero que no podía hacer en aquél momento (“Su problema es también mío”). Ha estimulado la proyección de las propias realizaciones al exterior, a compartirlas con ilusión con otros centros y ha facilitado la socialización de los docentes de reciente incorporación al centro: el profesorado que llega al centro reacciona con la misma implicación que el profesorado veterano. Se trata de un sentimiento de equipo construido desde la complementariedad y no desde la uniformidad. Cada uno integra su forma de ser y actuar dentro de un todo armónico.

- La **percepción de control y eficacia** de los profesores ha aumentado. Se han visto más capaces de influir positivamente en sus alumnos. Esto les ha dado confianza. Un factor importante en este sentido ha sido sentir cercano el apoyo del equipo directivo. Éste actuaba como instancia de autoridad ante los alumnos y como figuras de asesoramiento que favorecen la reflexión conjunta sobre los casos problemáticos.” *Antes de tomar una medida disciplinaria se agotaban todas las posibilidades; primero el diálogo con el alumno, en caso de que no funcionara actuaba el jefe de estudio y, finalmente, el director también se implicaba”.*

Ahora bien, esta percepción de control y eficacia no se confunde con omnipotencia. Más bien está relacionada con la capacidad de aprender de los alumnos y de los compañeros. Se asumen las propias limitaciones, se da una apertura a las sugerencias de los compañeros y hay una aportación de las propias posibilidades al proyecto común: *“Hemos de aprender de los alumnos y de los compañeros. Porque en un momento dado pasa que no sabes salir airoso de una situación. Si el compañero conoce esta circunstancia, te ayudará. Si no se la comunicas, cada vez estarás peor.”* De esta manera, se reconoce una relación entre el reconocimiento de la debilidad, la apertura a los compañeros y el sentimiento de control y eficacia. Todo esto supone una fuente importante de salud mental. Quien recibe ayuda se siente más seguro y quien la ofrece se siente útil y realizado.

F) Respecto a la **toma de decisiones personales vinculadas a valores**, hemos encontrado indicios de decisiones de asumir compromisos profesionales (un puesto en la dirección por ejemplo) en el proceso de cambio aludiendo a la responsabilidad aunque implique tener que renunciar a otros ámbitos de realización personal o profesional (renunciar a la plaza de profesor asociado en la universidad para desempeñar responsablemente la dirección, tiempo de dedicación a la familia...). Hemos observado generosidad en la aportación de conocimientos, experiencia previa, tiempo de dedicación, tanto por parte del equipo directivo como de los educadores, con el fin de atender a las familias, preparar actos especiales como “El barrio educa”...

La toma de decisiones es la concreción del proceso resiliente. Es la manera de hacer efectiva la libertad ante las condiciones laborales. Parafraseando a Frankl (2002a, p.129), un profesional no se agota nunca en su facticidad. Su crecimiento personal y profesional consiste en hacer frente a aquello que le condiciona y a actuar para transformarlo y transformarse. La activación de la dimensión noética mueve a la persona a implicarse en el contexto particular en el que se encuentra. Compromiso que va más allá de un interés puramente utilitarista y de una obligación externa. El hecho que se concrete en actuaciones hace que el sentido no quede reducido a una mera ilusión.

G) En el caso analizado también hemos encontrado muchos indicios de **decisiones organizativas integradas en proyectos y vinculadas a valores**. Estas decisiones quedan reflejadas en documentos como las actas del consejo escolar, el proyecto educativo, el plan estratégico, el proyecto El Barrio Educa, o en todo el proceso de consecución de la norma ISO 9001-2000. Vamos a detenernos un poco más en el proyecto El Barrio Educa del cual el centro se siente muy orgulloso. Está incluido en el plan estratégico previo y es el reflejo de la necesidad de la vinculación del centro con el entorno con el fin de conseguir una educación de calidad. El proyecto potencia la participación de familias, entidades, asociaciones empresariales... con el fin de que éstas puedan hacer efectivo su papel clave en la socialización y el aprendizaje. La iniciativa representa un esfuerzo por repensar la práctica educativa cotidiana ampliando el escenario habitual de los procesos educativos más allá del centro e implicando al tejido asociativo del barrio y el resto de entidades externas. Se potenció la colaboración con los centros de primaria de la zona para garantizar la coherencia en la formación del alumnado (coordinación de

las áreas instrumentales, éxito en la transición de primaria a secundaria, información a las familias, utilización de los recursos del barrio...). El proyecto integra todos los objetivos del plan estratégico y les da contenido. Por un lado, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (metodología activa, renovación del currículum, implicación y coordinación del profesorado...). Por otro lado, diseña estrategias para conectar con instituciones del barrio: entrevistas de los alumnos con las entidades para recoger datos y elaborar una ficha de cada una en una base de datos; convocatoria de las instituciones a la feria de entidades, exposición fotográfica y realización de una maqueta del barrio con la ubicación de las entidades, recopilación de historias de vida del lugar de origen de los alumnos y sus padres... Este proyecto resultó útil para romper la imagen negativa del centro, reforzar el lazo con los centros de primaria, abrir el centro a las necesidades del barrio (utilización de las instalaciones del centro fuera del horario escolar, charlas a las familias, jornadas sobre el mundo del trabajo...). En la actualidad, se aprovecha para dar contenido a un crédito de síntesis. Podemos decir que ha servido para crear una percepción comunitaria de la tarea del centro y tomar conciencia de su misión social.

Detrás de estas decisiones es fácil identificar valores como solidaridad, colaboración, respeto a la diversidad, sentido de la responsabilidad, auto-exigencia, valoración del esfuerzo personal, coherencia, autocrítica, respeto a sí mismo y a los demás, espíritu cívico, apertura a la colectividad...

Hemos observado que todos estos valores tienen como fundamento un interés especial por el equipo humano del IES, por escuchar su opinión, por potenciar su participación, por preocuparse por la situación personal del profesor; en definitiva, por crear un entorno participativo y motivador.

H) En lo que se refiere a la **adaptación positiva** conseguida con el proceso resiliente, hemos podido constatar indicios de **desarrollo profesional**. El proceso seguido ha servido al profesorado:

- Para ampliar la visión de su profesión al tener que integrarse en procesos de trabajo con entidades externas al centro: *“Antes trabajaba con mis alumnos, mi clase...; ahora he aprendido a trabajar con otros centros y veo las repercusiones de mis actuaciones en el barrio”*.

- Para aprender diversas competencias: trabajar en equipo con profesionales del centro y con profesionales externos, tomar decisiones rápidas, desarrollar estrategias de negociación, ser más conscientes de la necesidad de cuidar las relaciones humanas en cualquier proceso de cambio, mejorar su capacidad de aprender y para revitalizar su vocación docente conseguir enriquecimiento personal y mejorar la satisfacción profesional.

- Para modificar el propio carácter: un profesor nos comenta por ejemplo que tuvo que aprender a dominar su tendencia a hacer broma de todo espontáneamente. El sentido de la responsabilidad ante su grupo clase, de poder dominar el grupo y liderarlo adecuadamente le mueve a no sacar chispa de un incidente ocurrido en clase y educar su carácter en este sentido.

- Para mejorar la satisfacción profesional. El proceso de cambio ha estado liderado por profesionales seniors, con mucha experiencia docente. Uno de ellos que está a punto de jubilarse comenta: *“He tenido la suerte de que me jubilaré en este instituto. He estado aquí doce años y eso... (abre los brazos para expresar gozo, plenitud).”* En la encuesta de satisfacción del profesorado, que se realiza a partir de la implantación del sistema de calidad, se observan puntuaciones muy altas en ítems como la satisfacción de trabajar en el instituto, el grado de accesibilidad y capacidad de escucha del equipo directivo, las relaciones entre el profesorado, la confección de los horarios o la distribución de las tareas no didácticas. Igualmente se ha dado una disminución importante del número de ausencias del profesorado respecto a la media de los centros del territorio.

I) Respecto al **desarrollo organizativo**, hemos observado:

- Un aumento de matrícula en un 44% durante el período analizado ligado a un cambio en la percepción del centro por parte de las familias y el barrio. Se han superado los prejuicios anteriores que hacían que el centro recogiese las segundas o terceras preinscripciones de los centros de alrededor.

- Se ha implantado el sistema de calidad basado en la norma ISO 9001-2000. Esto representa el reconocimiento por parte de una entidad externa y acreditada que el centro ha sido capaz de crear una cultura organizativa orientada a la mejora de la calidad del servicio que ofrece.

- Se ha dado un verdadero desarrollo organizativo, una transformación de los principios esenciales del centro (su misión e identidad organizativa) que va mucho más allá del mero cambio de reglas externas. El antiguo centro de formación profesional ha pasado a ser un instituto de secundaria que integra toda la diversidad de estudios (ESO, bachillerato, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior). Gracias al liderazgo efectivo del equipo directivo, los profesores han participado en la elaboración de un proyecto común con sentido. Se ha dado un buen proceso de comunicación descendente, ascendente y horizontal que ha favorecido la implicación y la asunción de responsabilidades en los diferentes niveles de la organización.

- Se ha dado un cambio de patrones colectivos e individuales de conducta con el fin de responder de una manera efectiva a las necesidades que planteaba el contexto inicial de adversidad. Se han transformado las creencias básicas de fondo, la identidad organizativa. El antiguo centro de FP ha pasado a ser un IES que integra toda la diversidad de estudios (ESO, bachillerato, ciclos formativos de grado medio y superior) con personal de diversas especialidades y distribuidos en dos edificios separados.

J) Finalmente, la adaptación positiva se refleja también en el desarrollo social:

- Aumento del reconocimiento social del centro por parte de las instancias externas (AMPA, Servicios Educativos, administración local y autonómica).

- Se ha integrado en redes de trabajo con el resto de IES de la ciudad, han puesto a disposición de todos su experiencia académica y de gestión para solucionar problemas que tienen todos los centros como el absentismo escolar, los planes educativos de entorno, conexión con los servicios sociales, mejora de la gestión económica, integración de alumnos inmigrantes o de culturas diferentes...

- Se ha implicado en proyectos de participación ciudadana como El Barrio Educa (Masdeu, J. i Pàmies, J., 2003). Se trata de un proyecto de participación ciudadana que representó una de las respuestas inclusivas del centro ante la desigualdad. Surge a partir del Plan estratégico y a propuesta de la comisión de revitalización que se creó en el claustro extraordinario de profesores posterior a la noticia de la supresión de una línea de

primero de ESO. Proponía abrir las puertas del instituto para que se convirtiera en un espacio al servicio de la comunidad para que ésta le reconociese y llegase a ser un agente dinamizador del barrio. Es una experiencia educativa integrada donde los diferentes agentes del entorno del centro (autoridades educativas, servicios a la persona, entidades locales, padres, empresarios, comerciantes, sindicatos, asociaciones de vecinos, entidades y asociaciones cívicas) participen en la identificación y en la solución de los problemas educativos de forma corresponsable. Establecieron vínculos cada vez más intensos con las cincuenta entidades del barrio, las asociaciones empresariales y con el entorno más inmediato. Se llevaron a cabo propuestas de intervención en el espacio urbano y en los medios de comunicación. A partir de este proyecto se organizó la Feria de entidades educadoras del barrio, proyectos de participación empresarial en las jornadas de educación y mundo del trabajo y también se elaboró un banco de datos de entidades y servicios. Todos estos proyectos se integraban en las actividades del aula y daban funcionalidad significativa a los aprendizajes académicos (elaboración de maquetas del barrio, murales cronológicos que relacionaban la vida de las entidades con sucesos nacionales e internacionales, juegos de señalética, historias de vida del alumnado, exposición de fotografías del barrio, museo de objetos escogidos más representativos de cada entidad...). Todas estas iniciativas fueron factores muy importantes para cambiar la representación del centro. Se mejoró su reconocimiento como institución activa en los espacios públicos del barrio. Se ha instalado una cultura escolar donde los procesos de enseñanza aprendizaje van más allá del espacio físico del aula y del centro. En definitiva, se revalorizó el centro en el mercado educativo del barrio.

- Han dado respuestas satisfactorias a demandas de asesoramiento por parte de centros educativos de dentro y fuera de la comunidad autónoma.

Podemos afirmar que se ha dado un crecimiento que va más allá del retorno a un equilibrio, a una situación similar a la anterior a la crisis. Se ha conseguido crear un nuevo contexto como fruto de la aceptación de los desarrollos y de las decisiones y actuaciones responsables. En el esfuerzo por adaptarse al contexto adverso, el equipo ha descubierto oportunidades nuevas dentro de la institución y en el entorno. La vida profesional e institucional ha adoptado un nuevo rumbo o itinerario que les ha conducido a una situación mejor que la inicial.

K) La evaluación y revisión periódica de nuestro modelo parece asegurada por el compromiso interno del equipo y por las auditorias de calidad externas incluidas en el modelo de calidad. Éste ha supuesto la culminación del proceso de cambio institucional y ha ratificado que el centro ha sido capaz de crear una cultura organizativa orientada a la mejora de la calidad del servicio que ofrece. El modelo de calidad favorece la prolongación en el tiempo del proceso de desarrollo iniciado, gracias a que potencia la reflexión y la evaluación continua sobre la vida institucional.

Conclusiones

Hemos observado que en el caso analizado la activación de la dimensión noética se da gracias a una interacción de la búsqueda del sentido y la vinculación positiva entre los profesores. La literatura sobre resiliencia ha reflejado la importancia de la vinculación positiva en la infancia para activar el proceso resiliente. Nosotros sostenemos que en la edad adulta, y más concretamente en una situación laboral adversa, toma también importancia la búsqueda del sentido. De esta manera, la voluntad de sentido frankliana aporta precisión al concepto de resiliencia.

Hemos constatado que en el centro educativo estudiado ha sido posible identificar los factores del proceso resiliente reflejados por la literatura. En el caso que hemos analizado hemos identificado estrategias resilientes como la mirada y creencia positiva, capacidad de análisis, autocrítica, identificación de las potencialidades positivas, compromiso efectivo, visión de futuro, optimismo creativo, sentimiento de equipo, autoestima colectiva, percepción de control y eficacia... Esta relación no es exhaustiva. Es posible que el análisis de otros procesos resilientes pueda identificar otros elementos, factores o estrategias. Además, su naturaleza o contenido puede variar en función de las características personales de los profesionales o del contexto particular en el cual se desarrolla la experiencia.

Ahora bien, queremos insistir en que cualquier estrategia resiliente es fruto de una activación de la dimensión noética y que todas las estrategias activadas se han de integrar en un proyecto personal u organizativo con sentido. En otras palabras, han de estar vinculadas a motivos por los cuales vale la pena luchar. En este sentido, la activación de la

dimensión noética se ha de traducir en decisiones ligadas a actuaciones concretas. Si no hay decisiones comprometidas, si no hay interés por complicarse la vida, entonces el sentido queda reducido a una simple quimera. Como consecuencia, queda truncado el camino hacia la adaptación positiva, la satisfacción y la realización profesional.

Podemos afirmar que el proceso resiliente analizado: a) ha aumentado la competencia de los profesionales para afrontar su tarea dentro de un contexto adverso hasta alcanzar el reconocimiento de un modelo de calidad organizativa; b) los profesionales han visualizado las dificultades como un reto para el desarrollo personal, profesional y organizativo; c) los procesos comunicativos en el centro han facilitado la integración de la misión profesional de los docentes en la misión organizativa; d) ha ayudado a los docentes a vivir de manera solidaria e implicarse positivamente en la misión social del centro educativo para encontrar sentido a sus actuaciones profesionales; e) ha impulsado al docente a aceptar la tensión positiva que la situación laboral le plantea y a implicarse en actuaciones responsables de transformación de su entorno. Consideramos que todos estos elementos son indicadores de promoción de la salud psicosocial en el ámbito laboral.

El modelo de análisis basado en la resiliencia y la voluntad de sentido nos ha resultado útil para explicar el cambio producido en el centro que va más allá del restablecimiento de la homeostasis inicial. La activación de la voluntad de sentido ha servido para elaborar un árbol de motivos que han estimulado a los docentes hacia una reconstrucción de la situación inicial desfavorable. Han trascendido los muros del centro y se han proyectado en el entorno social. Han descubierto su misión dentro del barrio y han creado redes con las instancias externas. Han tomado conciencia de sus posibilidades y las han actualizado en el proceso de transformación.

Quisiéramos acabar insistiendo en tres aspectos que consideramos muy importantes. En primer lugar, En unos momentos en los cuales los medios de comunicación tienden a presentar una realidad educativa en la cual predomina el desencanto y el cansancio, es necesario dar la oportunidad de expresarse a profesionales y equipos como el del centro analizado. Profesionales que viven su docencia saludablemente y que pueden ofrecer a otros compañeros sugerencias para potenciar la salud psicosocial. Es necesario pasar de una postura reactiva a una postura proactiva en

la promoción de la salud. Se han de priorizar la atención a los recursos disponibles (en el propio trabajador y en su entorno) en lugar de centrarse únicamente en los riesgos. La promoción o potenciación de la salud psicosocial necesita disponer de indicadores de salud, en positivo, no únicamente de ausencia de enfermedad. Para ello, habrá que ampliar la mirada y en lugar de centrarse únicamente en las causas y el tratamiento de las enfermedades en el ámbito laboral, será necesario obtener conocimiento sobre los profesionales con una salud excelente, a pesar de sus dificultades.

En segundo lugar, el caso analizado confirma que la resiliencia tiene una dimensión sistémica. Es decir, que el proceso resiliente se desarrolla a partir de diferentes niveles con los que interacciona la persona o profesional que afronta un contexto difícil. Consideramos necesario continuar investigando la promoción de la resiliencia y de la salud psicosocial en el ámbito organizativo. Se trata de profundizar en el papel del contexto laboral en la construcción del proceso resiliente. En el caso analizado hemos observado como éste último se ha visto potenciado tanto por el tipo de liderazgo impulsado por la dirección como por las redes que el centro tejió con las entidades del barrio. En este sentido, vemos pertinente poder potenciar la creación de redes con otros centros educativos, incentivar la puesta en común de buenas prácticas que sirvan como estímulo para emprender actuaciones de cambio.

En tercer lugar, es necesario mantener activo el proceso de revisión y evaluación periódica. Los profesionales de un centro determinado han de ser conscientes de su importancia. Han de promover, programar y asegurar esos momentos de reflexión serena sobre la evolución de la institución. Ahora bien, también quisiera destacar que estos procesos de revisión han de ser incentivados y facilitados desde la titularidad del centro educativo posibilitando espacios que puedan incluso contar con la presencia de un supervisor o asesor externo. Éste puede ayudar a ampliar la mirada sobre la situación actual y favorecer la toma de decisiones comprometidas para irla dirigiendo hacia los fines pretendidos. Si esta ayuda externa no se da, es fácil que un proceso resiliente vaya perdiendo fuerzas con el tiempo debido a que está fundamentado en un grupo de profesionales que pueden abandonar el centro por diversos motivos (jubilación, traslados...). Una tutorización externa del proceso resiliente podría anticiparse a estos cambios, preparar el relevo y asegurar la continuidad temporal necesaria para garantizar la calidad de la práctica profesional.

Francesc MARRO FANTOVA es doctor en Pedagogía, profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, miembro del grupo de investigación en Pedagogía social y Tecnologías de la Información y la comunicación (PSITIC) de la misma facultad, profesor colaborador de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en los estudios de Psicopedagogía y Máster Oficial en Prevención de Riesgos Laborales y es responsable de planes y programas en materia de seguridad y salud en la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya. Correo electrónico: fjmarro@gencat.cat

Referencias

Frankl, V (2002b). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.

Marro, F. (2008a). *Resiliència i voluntat de sentir en la promoció de la salut psicosocial en els docents. Capacitat de reconstrucció positiva a partir d'un context inicial d'adversitat. Estudi de cas en un institut d'educació secundària*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona (Disponible en formato electrónico en: <http://www.tdx.cat/TDX-0402108-172908>)

Marro, F. (2008b). Promoción de la salud psicosocial en docentes desde el paradigma de la resiliencia y la voluntad de sentido. *Nous*, 12, 63-87.

Masdeu, J. y Pàmies, J. (2003). El barri educa. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 29-31.

Pattakos, A. (2005). *En busca del sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Notas

¹ En catalán el título era “L'èxit educatiu per a tothom”. Al término “èxit” le dieron el significado en inglés (salida, que todos puedan salir con éxito del sistema escolar). No se trataba de suscitar la competitividad, sino mejorar los procesos de aprendizaje con el fin de que todos los alumnos puedan llegar a conseguir el máximo de aprendizajes.

Figura 1.- Modelo de promoción de la salud psicosocial basado en la resiliencia y la voluntad de sentido

