



Pedagogía Social. Revista
Interuniversitaria
ISSN: 1139-1723
pedagogiasocialrevista@gmail.com
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

RUIZ-ROMÁN, Cristóbal; CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio; JUÁREZ PÉREZ-CEA,
Jesús

LA RESILIENCIA COMO FORMA DE RESISTIR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UN
ANÁLISIS COMPARATIVO DE CASOS

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 29, enero-junio, 2017, pp. 129-141
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

LA RESILIENCIA COMO FORMA DE RESISTIR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE CASOS

RESILIENCE AS A WAY OF RESISTING SOCIAL EXCLUSION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CASE STUDIES

A RESILIÊNCIA COMO FORMA DE RESISTIR À EXCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE CASOS

Cristóbal RUIZ-ROMÁN*, Ignacio CALDERÓN-ALMENDROS*
& Jesús JUÁREZ PÉREZ-CEA**

*Universidad de Málaga, **Cáritas Diocesana de Málaga

Fecha de recepción del artículo 18.III.2015
Fecha de revisión del artículo 10.IV.2015
Fecha de aceptación final 23.VII.2015

PALABRAS CLAVES:
Resiliencia
Discriminación Social
Empoderamiento
Educación
Comunidad

RESUMEN: La estigmatización que acompaña a ciertos colectivos marginados es un modo común y transversal de exclusión social. Pero al igual que existen formas de exclusión comunes entre los grupos discriminados, ante la exclusión social también emergen estrategias resilientes compartidas por los distintos colectivos y sus entornos sociales. Este trabajo se basa en un análisis comparativo por similitud de tres estudios de caso de tres personas que han vivido procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social por una de estas tres condiciones: ser una persona que emigra desde un país empobrecido a España, ser una persona con discapacidad intelectual o ser una persona de etnia gitana y vivir en una barriada marginal. Para la recogida de información de los tres estudios de caso se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. La información de cada uno de los tres estudios de caso fue analizada con su propio sistema de categorías emergente. En una segunda fase, y utilizando la técnica del análisis comparativo de casos por similitud, se identificaron las categorías comunes a los tres estudios de caso que constituyen la base sobre la que se exponen los principales resultados en este artículo. Así, veremos que la estigmatización y deshumanización, el sufrimiento y el dolor como motor de la lucha la resilencia, el empoderamiento y el acompañamiento socioeducativo son categorías comunes a los tres estudios de caso y van configurando lo que denominamos dinámicas o procesos resilientes. Estas dinámicas resilientes que generan las personas y sus entornos constituyen interesantes sinergias y resistencias socioeducativas ante la exclusión social.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Cristóbal Ruiz Román: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. CP. 29071 Málaga. Correo Electrónico / E-mail: xtobal@uma.es

FINANCIACIÓN: El trabajo comparado que aquí presentamos se ha llevado a cabo como parte de un Proyecto de Investigación de Excelencia I + D (SEJ12-1366) financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

KEY WORDS: Resilience Social Discrimination Empowerment Education Community	ABSTRACT: The stigmatisation of some marginalised groups is a common, cross-cutting form of social exclusion. However, just as there are some common forms of exclusion among discriminated groups, certain strategies of resilience in the face of social exclusion are also shared by different groups within their various social contexts. This paper is based on a comparative analysis of three case studies of individuals who have experienced processes of resilience when faced with stigmatisation and social exclusion. One is a person who emigrated from an impoverished country to Spain; another, a person with an intellectual disability; and the third is a person of gypsy origin living in a marginalised neighbourhood. In the first phase, in-depth interviews and focus groups were used to collect data for each of the three case studies. The data from each of them were then analysed by using their own emerging system of categories. In the second phase, common categories within all three case studies were identified. This was effected by using a similarity-based comparative analysis of cases. We were therefore able to see that there were some categories common to the three case studies, namely stigmatism and dehumanisation; suffering and pain as driving forces behind the struggle; resilience and empowerment, and socio-educational help. These shape what we term resilient dynamics or processes generated by people and their environments, and provide interesting synergies and resistance to social exclusion.
PALAVRAS-CHAVE: Resiliencia Discriminação social Empoderamento Educação Comunidade	RESUMO: A estigmatização que acompanha certos grupos marginalizados é um modo comum e transversal de exclusão social. Entretanto, da mesma maneira que existem formas de exclusão comuns entre os grupos discriminados, diante da exclusão social também emergem estratégias resilientes compartilhadas pelos distintos grupos e seus entornos sociais. Este trabalho baseia-se em uma análise comparativa por semelhança de três estudos de caso de três pessoas que vivenciaram processos resilientes diante da estigmatização e da marginalização social por uma dentre estas três condições: ser uma pessoa que emigra de um país pobre para a Espanha, ser uma pessoa com deficiência/incapacidade intelectual ou ser uma pessoa de etnia cigana e viver em uma periferia marginal. Para a coleta de informações dos três casos de estudo realizaram-se entrevistas em nível profundo e com grupos específicos. A informação de cada um dos três estudos de caso foi analisada com seu próprio sistema de categorias emergentes. Em uma segunda fase, e utilizando a técnica da análise comparativa de casos por semelhança, identificaram-se as categorias comuns aos três estudos que constituem a base sobre a qual se expõe os principais resultados deste artigo. Assim, veremos que a estigmatização e a desumanização, o sofrimento e a dor como motor de luta, a resiliência e o empoderamento e o apoio socioeducativo, são categorias comuns aos três estudos de caso, e configuram o que denominamos dinâmicas ou processos resilientes. Estas dinâmicas resilientes geradas pelas pessoas e seus entornos constituem interessantes sinergias e resistências socioeducativas diante da exclusão social.

1. Introducción

Entre los colectivos excluidos socialmente se dan una serie de formas de opresión que les son comunes. La estigmatización constituye una de estas prácticas de opresión. Y aunque ésta actúa bajo distintas etiquetas, todas tienen una misma finalidad: ejercer una forma de poder y control social sobre el otro.

Ante la estigmatización cabe la aceptación y reproducción del estigma que reproduce la desigualdad, pero también caben otras maneras de afrontarla. En este trabajo, tras acercarnos al estado de la cuestión en torno a los estudios sobre resiliencia, pretendemos mostrar qué hay en ésta que pueda ayudar a empoderar a las personas y sus comunidades. Mediante un estudio comparativo de casos, esta investigación tiene como objetivo mostrar evidencias que nos ayuden a entender cómo la resiliencia puede ser una vía para resistir y alterar la opresión que genera el estigma.

Más concretamente, este artículo, basándose en un análisis comparativo de tres casos de tres

personas, tiene como objetivo mostrar los patrones comunes de segregación vinculados a los estigmas sociales que afectan a las personas que son ubicadas en ciertos colectivos. Posteriormente, se pondrán de relieve los modos en que las personas y los colectivos construyen interpretaciones contrahegemónicas que las empoderan y cuestionan la opresión estigmatizadora. Estrategias que ponen en marcha procesos educativos resilientes, donde individuo y comunidad veremos que van de la mano.

Para alcanzar estos objetivos, este artículo se sustenta en las evidencias e interpretaciones que ha arrojado el análisis comparativo de tres estudios de caso: El caso de Rafael, un joven malagueño de 30 años con síndrome de Down; el caso de Nordin, un joven de 16 años nacido en Marruecos y que lleva más de 9 años residiendo en Málaga; y el caso de Francisco, un joven gitano de 19 años que vive en una barriada marginal de Málaga (Los Asperones). Así, se ha utilizado la estrategia del análisis de comparación de casos por similitud,

con el objetivo de identificar procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social presentes en estas tres realidades opresivas.

2. Los estudios sobre resiliencia

El concepto de resiliencia deriva del latín “resilire”. Este concepto, procedente del ámbito de la física para designar a los materiales con un alto grado de aguante y reposición ante un fuerte impacto. Empezó a utilizarse posteriormente en el contexto anglosajón (*resilience*) por científicos estadounidenses, europeos y australianos, desde el campo de la psiquiatría y la pediatría. Dichos investigadores (Dugan & Coles, 1989; Garmezy, 1991) comenzaron a estudiar diversos casos de niños en riesgo social que conseguían resistir, adaptarse y crecer a pesar de vivir en condiciones de pobreza, abandono y violencia.

Así pues, mientras que en el ámbito anglosajón el concepto “resilience” viene siendo estudiado desde hace más de medio siglo y utilizado en las últimas dos décadas por los profesionales que trabajan en el ámbito de la exclusión social (Jollien, 2000; Ungar, 2004; Daniel, 2006, 2010; Hart & Heaver, 2013). En España, es ahora cuando empieza a introducirse el concepto en los ámbitos de la investigación y la intervención socioeducativa.

De otro lado, es interesante resaltar la evolución que han tenido los estudios sobre resiliencia. Así, en un primer momento, el estudio de la resiliencia humana empezó a desarrollarse desde el ámbito de la psicología. Las primeras investigaciones como las de Werner y Smith (1982) señalaban a los factores individuales como los únicos responsables de desarrollar procesos resilientes. Posteriormente, en las últimas décadas, los trabajos sobre resiliencia se han extendido al ámbito educativo y también al ámbito del trabajo social. Con ello, estudios como los de Melillo (2002), Cyrilnik (2002, 2009), Manciaux (2010), Ungar (2004), Suárez-Ojeda (2008), Hart et al (2011), Forés & Grané (2012), Ungar, Ghazinour y Richter (2013), Punch (2013), Runswick-Cole y Goodley (2013), Allan y Ungar (2014), Porcelli et al (2014), Theron, Liebenberg & Malinidi (2014), Ungar, Liebenberg & Ikeda (2014) y Ungar, Russel & Connolly (2014) empiezan a señalar la ineludible relación entre los factores ambientales o culturales y los individuales para el desarrollo de procesos resilientes.

Esta idea de proceso viene a resaltar que la resiliencia se basa en una dinámica relacional entre sujeto y entorno de cara a afrontar elementos que dificultan el desarrollo de la persona. Esta forma de entender la creación de resiliencia se apoya en las teorías de Bruner (1984), Bronfenbrenner

(1987), Vigotsky (2012), entre otros, quienes evidenciaron la influencia que tienen los entornos y ambientes en el desarrollo del sujeto. Como defiende Melillo (2004),

si la resiliencia constituye un proceso de entramado entre lo que somos en un momento dado, con los recursos afectivos presentes en el medio ecológico social, la falencia de esos recursos puede hacer que el sujeto sucumba, pero si existe aunque sea un punto de apoyo, la construcción del proceso resiliente puede realizarse. (p. 70)

En este sentido, podemos decir que la resiliencia es un proceso que se va conformando entre el sujeto, las posibilidades que ofrece el entorno y los contextos, así como en las relaciones educativas que se generan entre éstos (Ungar, 2015). Así, la resiliencia desde una concepción sistémica o procesual, transciende los límites de una concepción individualista y abre un nuevo foco de atención hacia la cultura, la comunidad educativa y un/a educador/a que acompañe (Costa, Fores y Burguet, 2014), como elementos a tener en cuenta en los procesos resilientes.

3. Metodología

Como decíamos anteriormente, este artículo se basa en un análisis comparativo de tres estudios de caso. Los estudios comparativos de caso se realizan generalmente con el fin de estudiar similitudes y diferencias entre diferentes casos (Eysenck, 1976; Yin, 2014). En la estrategia de comparación por similitud, se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar y común a todos ellos (convergencia). En la comparación por diferencia, se trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso (divergencias) (Coller, 2000). En nuestro trabajo hemos utilizado la estrategia del análisis de comparación por similitud con el objetivo de comprender los fenómenos y convergencias comunes entre los tres casos. Dichas analogías quedan evidenciadas a partir de las categorías similares que emergieron en el análisis particular de cada uno de los tres estudios de casos y que finalmente dieron lugar a las categorías comunes que se exponen más adelante.

De acuerdo con Stake (1998), a la hora de seleccionar los casos para este trabajo, se vio oportunuo tener en cuenta la significación que podían tener para el fenómeno en estudio, así como el dar prioridad a las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por cada uno de ellos. Siguiendo estas pautas y como ya se ha mencionado, este trabajo se basa en un estudio comparativo de los casos

de tres personas que afrontan, desde el acompañamiento educativo, la adversidad de ser etiquetados y excluidos socialmente. Los criterios de selección para los tres estudios de caso fueron los siguientes:

- Se han seleccionado los casos de tres personas que han sufrido el estigma y la discriminación social por las siguientes condiciones: en el primer caso (Nordin), por ser una persona que emigra desde otro país a España, en el segundo caso (Rafael), por ser una persona con discapacidad y en el tercero (Francisco), por pertenecer a una barriada marginal y ser de etnia gitana.
- El segundo criterio ha sido que fueran casos en los que se pudieran identificar procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social. Esto implicaría que las personas elegidas habrían trascendido las expectativas del entorno a través de procesos educativos que les hubieran ayudado a pensarse más allá de los mandatos sociales. En este sentido, los tres casos escogidos no sólo destacarían por logros académicos (por ejemplo) poco comunes o simplemente pioneros, sino principalmente por las construcciones que los impulsan: el autorreconocimiento, el empoderamiento y la construcción de lo que en otro lugar hemos denominado identidades de interpretación (Ruiz-Román, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011).
- Y por último, un requisito no menos importante a la hora de realizar la selección de los casos ha sido que los protagonistas desearan participar voluntariamente en la investigación y se comprometieran a cooperar con los investigadores responsables de los estudios de caso.

En todos los casos, se hicieron las negociaciones prescriptivas como garante democrático de los procesos, tanto en el acceso a los informantes como en el uso y propiedad de los datos y en la construcción, devolución y validación de los correspondientes informes. Para ello se construyeron relatos que resultaran accesibles para la población estudiada. Todas estas negociaciones quedaron registradas e incluidas en el corpus de datos de cada caso. Con todo ello se ha hecho uso sistemático a la vez que éticamente guiado de los criterios más exigentes en las investigaciones cualitativas para dotarla de veracidad: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confiabilidad (Lincoln & Guba, 1985).

Durante el trabajo de campo de los tres estudios de caso, los procedimientos utilizados para la recogida de información se han basado en un amplio elenco de estrategias etnográficas: entrevistas

(en profundidad, semiestructuradas y grupales), grupos focales, debates de grupo, recogida de documentos y artefactos, observación participante y diarios del investigador. Esta variedad ha permitido la triangulación de estrategias metodológicas. Por otra parte, dos de estas estrategias de recolección de datos han sido las predominantes para obtener información de cada caso: 79 entrevistas en profundidad y 9 grupos focales (Taylor & Bogdan, 1980; Krueger, 1994; Greebaum, 1998; Flick, 2004). Además, cada caso ha buscado la diversidad de informantes para poder llevar a cabo con sus informaciones otra triangulación. De este modo, fueron entrevistados diferentes tipos de informantes dependiendo de las características de cada caso, entre los que cabe destacar los protagonistas de los casos, familiares, amigos, profesores y educadores, vecinos, académicos, políticos, estudiantes, orientadores y otros informantes claves. Para todos ellos, en este artículo, se han utilizado seudónimos para proteger la identidad de los informantes.

La estrategia de triangulación o corroboración estructural pretende, según Eisner (1998), la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión, y que en el trabajo que presentamos ha sido desarrollada en tres dimensiones: la triangulación de fuentes de datos, la triangulación de investigadores y la triangulación metodológica. Estas medidas atienden a la naturaleza compleja de los datos subjetivos de los que se alimenta la investigación cualitativa (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Stake, 1998), a la vez que confiere a los resultados la necesaria credibilidad y validez de un estudio científico en el área de las ciencias sociales.

Toda la información generada fue grabada en audio o video y posteriormente transcrita literalmente para el análisis cualitativo de los datos, junto a la recogida documental. Cada uno de los tres estudios de caso fue analizado a partir de su propio sistema de categorías que emergió de su análisis específico. Por tanto, en cada uno de ellos se intentó buscar la lógica interna de los datos, que le iban confiriendo los mismos informantes a través de patrones como la repetición, la valoración de determinados temas, hitos o posturas, así como por la relevancia interpretativa que una clave podía ofrecer para entender la dinámica de construcción personal y social desarrollada en un contexto concreto. Es decir, hablamos de claves hermenéuticas de una determinada forma de vivir. Para la realización de este paso de los datos a las categorías, hemos seguido la secuenciación de Simons (2011, 60): identificar y confirmar categorías; establecer conexiones entre ellas; generar ideas de amplio alcance que cuenten una historia o parte de una historia del caso.

El software QSR International NVivo se utilizó para analizar los datos cualitativos recogidos y para la creación de dichas categorías emergentes. Sin embargo, en cada uno de los sistemas de categorías de los tres casos, emergieron categorías comunes. En ellas nos basaremos para hacer la comparación por similitud de los tres estudios de caso. Dichas categorías que de manera simultánea han aflorado en los tres casos son: estigmatización y deshumanización; sufrimiento y dolor como origen de la lucha; resiliencia y empoderamiento; apoyo socioeducativo y acompañamiento resiliente. A partir de estos patrones o categorías que se han repetido en los tres casos, el contraste y triangulación con varias fuentes y técnicas, y los episodios narrados con gran valor hermenéutico se ha construido este trabajo.

4. Resultados

4.1. Estigmatización y deshumanización

Todos los seres humanos experimentamos unas condiciones del entorno que, dependiendo de sus características, pueden ser interpretadas como un corsé que no nos permite ser nosotros mismos. En el proceso de socialización, las personas vamos acogiendo de manera acrítica los elementos socioculturales del ambiente y los vamos integrando en nuestra personalidad. A veces, esta integración en la estructura social establecida puede ser experimentada como un proceso de opresión (Calderón-Almendros, 2011; Calderón-Almendros & Ruiz-Román, 2015).

Dicho en otras palabras, las condiciones de la experiencia difieren mucho de unos grupos sociales a otros, de unas personas a otras. Y la experiencia de las personas con discapacidad, de etnia gitana o que han inmigrado a nuestro país, como los tres protagonistas que nos ocupan, no son especialmente benevolentes con este proceso de socialización. El sistema social tiene asignados unos roles sociales para las personas con síndrome de Down, los gitanos que viven en barriadas desfavorecidas o los inmigrantes que los aproxima a la marginación social.

La socialización sostiene unas relaciones de desigualdad basadas en la diferenciación construida entre el colectivo hegemónico y aquellos grupos minoritarios. Es un ejercicio de poder y control de unos sobre otros, donde se va generando el concepto de normalidad, a la vez que la utilización de juicios de acuerdo a este concepto van tachando como fuera de la norma o del grupo, a las personas que construyen su identidad en los márgenes de lo hegemónico (Ruiz-Román, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011).

Esto queda evidente en los casos que nos ocupan. La sociedad maneja toda una serie de imágenes sociales en torno a la discapacidad, los inmigrantes o los gitanos que acaban suscitando la solidificación de los estereotipos y su uso generalizado. Estas producciones culturales hegemónicas hechas estereotipos constituyen una forma de control social, una generalización simplista que se asigna a una diversidad de individuos sin conocerlos (Abdenour & Ruiz-Román, 2005). Los estereotipos, desde las preconcepciones acríticas, homogeneizan lo diverso, explicitan una desigualdad sobre las minorías y ultrajan el ser individual de cada persona dejando ver en ella aquello que previamente se le ha asignado. Es una marca injusta que, consciente o inconscientemente, se le atribuye a la persona. Es como una cárcel en la que se le encasilla, restando la opción a que pueda ser lo que ella sea o desee ser. El estigma (lláname Down, inmigrante o gitano) no es la persona, por lo que con el estereotipo lo que se hace es de-terminar, esto es, reducir y encarcelar el complejo ser de toda persona.

“Alicia: Es una pena que tenga que ir siempre...

Diego: Con esa publicidad, ¿no?

Alicia: ...arrastrando, como eso que dice, arrastrando el Down. Porque en realidad el Down no es él. Él es él, y el Down es algo que le acompaña siempre.

Diego: Sí, no se lo quita de encima.

Alicia: Que tú eres miope. Tú no eres miope, tú eres Nacho y además tienes miopía. Pero no te define el ser miope” (Alicia y Diego, hermana y cuñado de Rafael).

“Vecino 1: Y si vas a una entrevista de trabajo, como te miren el carnet y vean que eres de la barriada de los los Asperones, ni te meten a trabajar ni na. Te dicen: ‘ya te llamaremos’ (...)

Vecino 2: O cuando tú estás hablando con una chavalita y te pregunta; tú de dónde eres y yo le digo: yo de los Asperones y al decirle eso, coge y te bloquea (en el Whatsapp). Y no quiere saber na de ti” (Grupo focal Vecinos del Barrio de Francisco).

El estereotipo cosifica a la persona y la “bloquea”. La cosificación ejerce una función de control social a partir del prejuicio, un conocimiento estático y simplista que discrimina (“no quieran saber na de ti”), dejando de lado a la persona que está más allá del estereotipo. El estigma cosifica y le roba la humanidad a la persona mandándola a “otro mundo”.

“Hay un tema que me da mucho coraje y es el que me llamen ‘moro’. Cuando me dicen moro, parece que soy de otro mundo” (Entrevista a Nordin)

"Investigador: ¿Por qué no para aquí el metro?
Vecina 1: Porque no somos personas.
Vecina 2: Pues no sé. Se encierra aquí mismo. Si ellos quieren la pueden poner.
Vecina 3: Se encierra justo donde está mi calle, subes y ahí se encierra.
Vecina 2: Lo que no es normal que pasa por aquí para encerrarse y no pasa pa que lo podamos coger" (Grupo focal Vecinas del Barrio de Francisco).

Como apreciamos a la luz de las evidencias, la estigmatización pone de relieve una injusticia social, por cuanto arrebata a la persona parte de su humanidad ("no somos personas"). Rafael utiliza otra metáfora para hablar del estigma (en este caso el Down): el "ataúd de los muertos". En palabras de Rafael, el Down, (el estigma) es un ataúd que aprisiona a la persona e impide que la persona sea y se manifieste como tal.

"(...) Uno me hace daño. Vale, estoy herido, tengo sangre por todo el cuerpo, pero el Señor me empujó. Dice: 'Tú puedes. Yo te doy el don que es la música, luchando con la escuela'. Vale, con el ataúd que yo estaba -bueno, estaba en mi mente, no es real-, abro el ataúd y aquí estoy." (Entrevista a Rafael)

La exclusión se hace evidente: "no ser persona", "estar en el ataúd", en el "apodo", "bloquearte", ser arrojado a "otro mundo", son formas de relación que quedan violentadas y deshumanizadas no sólo por el ultraje que se hace de su individualidad mediante el estigma, sino por los residuos que en forma de actitudes y comportamientos segregadores deja en quiénes lo utilizan.

"Tuve un problema con una niña que me presentaron, que me gustaba y que estuvimos a punto de empezar a salir. Y es que a esta niña tanto los amigos como la familia le decían cosas por ser tan amiga de un marroquí. Los amigos de ella, los del grupo, delante mía no le decían nada para no parecer racistas, pero por detrás le decían que se pensara eso de salir con un moro. Por otro lado, la familia no quería que se juntara conmigo porque era moro. Cuando yo llamaba a su casa por teléfono y preguntaba por ella a su madre sin decir quién era, ella siempre estaba, pero cuando decía mi nombre y decía que era Nordin, entonces nunca estaba ¿No te parece raro?" (Entrevista a Nordin).

"Jose: Y tú a lo mejor conoces a una chavalita y le dices que eres de los Asperones y se da media vuelta. Y yo le digo algunas veces que soy del Consul o Teatinos" (Entrevista a Jose, amigo de Francisco).

"Domingo: (...) Yo sí puedo decir que he tratado mal a Rafa. ¿Mal en qué sentido? Abusando de él. Abusando de él en el sentido de que como yo soy, en cierta forma, yo era el 'listo' y él era el 'tonto', pues todo lo intentaba llevar, encauzar a lo que yo quería. Por ponerte un ejemplo ahora mismo, no caigo no, pero sí, a lo mejor ponerlo por delante o mejor por la edad, cualquier tontería, en vez de merendar esto, 'diles a tus padres que vamos a merendar chocolate o que vamos a bajar a la tienda a comprar...'

Investigador: Utilizarlo.

Domingo: Exactamente, sí, utilizarlo. Utilizarlo, por supuesto, claro" (Entrevista a Domingo, amigo de Rafael).

4.2. El sufrimiento y el dolor: el origen de una lucha

Pero los estigmas, más allá de construcciones culturales estereotipadas, dejan marcas en el cuerpo del estigmatizado. El estigma es una daga que como dicen los propios protagonistas se clava y los hiere hasta hacerles "sangrar" y "llorar". El sentirse etiquetado por la marca del "moro", del "Down" o del "gitano" es doloroso. Cuando por la marca que te han puesto te hacen sentir inferior, inseguro o con miedo a relacionarte con los demás..., el estigma del estereotipo empieza a hacerte "estar mal, sufrir, llorar, sangrar,..." y a evidenciar las formas de ejercer el poder de unas personas sobre otras.

"No hace mucho tiempo lo pasé muy mal en el instituto. Fui con unos cuantos compañeros a guardar las mochilas en la taquilla. Los tres primeros chavales guardaron las mochilas, y uno de ellos, mi amigo, me dijo que también guardara la mochila pues cabía una más. Y la guardé. Pero en ese momento llegó otro chaval y entonces los otros dos me dijeron riéndose 'eh tu morillo, saca tu mochila', para que la metiera la mochila el otro chaval. Y yo también me reí, pero por dentro estaba mal, me dolió mucho que me trataran como si no fuera persona. Tenía ganas de llorar, pero no podía llorar delante de ellos. Por eso, me fui riéndome para el cuarto de baño y allí me lavé la cara para que no se me notara que había llorado" (Entrevista a Nordin).

"(...) hombre le han hecho sufrir mucho y de hecho hay cosas en las que se le ha notado muchísimo en que le ha dolido lo que le han hecho y le ha afectado, por ejemplo, el habla le empeoró muchísimo (...) Él tuvo un empeoramiento en la tartamudez, pero vamos, bestial, una cosa exagerada" (Entrevista a Silveria, hermana de Rafael).

"Yo desde mi infancia luché para conseguir lo que estoy haciendo y lo que quiero hacer. Y hasta que yo me puse [...] un fin de que yo diga: 'El Down no. Yo soy como soy, [...] yo soy como tú, como cualquier persona'" (Entrevista a Rafael).

'Conseguí superarlo', dicen con asombro las personas que han conocido la resiliencia cuando, tras una herida, logran aprender a vivir de nuevo. Sin embargo, este paso de la oscuridad a la luz, esta evasión del sótano o este abandono de la tumba, son cuestiones que exigen aprender a vivir de nuevo una vida distinta, que trascienda el sufrimiento. (Cyrulnik, 2002, p. 23)

Trascender, reinterpretar, que no evadir, ni soportar. No es suficiente con limitarse a tratar de soportar el conflicto ni el sufrimiento, es necesario trascenderlo. Así, "el sufrimiento deja de ser en cierto modo sufrimiento en el momento en que encuentra un sentido" (Frankl, 1991, p. 114).

En esta realidad, el dolor constituye la manifestación de la opresión. El dolor provoca que nos retiremos. Sin embargo, la resistencia al dolor empodera a la persona frente a la opresión: la libera. Si el dolor como opresión genera respuestas inconscientes y condicionadas que finalizan en la autoexclusión de la persona, en la asunción del estigma y la culpabilización, la resistencia al dolor implica la inversión del proceso (Calderón-Almendros, 2014). El dolor se convierte en un reflejo de la opresión social, mientras que la respuesta al mismo, "no llorar delante de ellos", no ceder a la opresión y "luchar", constituye el inicio de la resistencia. Luchar, para salir del "ataúd de los muertos", "de otro mundo", "lavarse la cara" y volver a "ser personas".

4.3. Resiliencia y empoderamiento: más allá de la resistencia al dolor y la deshumanización

"Yo les digo a mis amigos que no soy moro, que soy marroquí. Y les digo iehhhh! ¡Que tengo un nombre ehhhh!" (Entrevista a Nordin).

El estigma y la cosificación hemos visto que arrebataba la dignidad, generando opresión y dolor. Por esta razón, existe en los discursos reconocidos de Rafael, Nordin y Francisco, una insistente tendencia a luchar por dicha dignidad y reclamar a la persona.

"Si vosotros sabéis, que yo me imagino que vosotros sabéis que yo soy síndrome de Down, aparte soy como todos vosotros. Y quitando [...] importancia. Aquí lo que destaco yo es que, por un lado, el síndrome de Down, lo dejo aparcado, lo dejo aparcado

como si fuese un apodo. Pero yo soy otro, como todos vosotros. Eso es lo que siento yo." (Entrevista a Rafael)

Vemos cómo la manera que tiene la persona estereotipada para liberarse de ese encasillamiento es aprender a buscar mecanismos de resistencia para que los demás no lo encasillen más. El que es estereotipado desea salir de la "cárcel", del "ataúd", del "otro mundo", para no sufrir y "sangrar" más y que los demás le reconozcan como persona.

"El Down es un apodo. Y yo lo aparco. Y entonces, estoy yo" (Entrevista a Rafael).

"Hay gente de fuera que dice: 'uhh pues Asperones es chungo. Yo me he enterado que son conflictivos, que van robando'. Y yo les he dicho que tanto en Asperones como fuera hay gente buena y gente mala" (Entrevista a Francisco).

Rafael, Francisco y Nordin "aparcan" el síndrome de Down, al gitano o al moro, y en un acto de resistencia a la opresión reclaman ser "uno más" en la sociedad y no quedar relegados a un subsistema de la misma. Desarrollan estrategias para revelarse contra una cultura equivocada que los hace sufrir. Pero para ello, además de utilizar el dolor como motor de la lucha, es necesario aprender los patrones sociales adquiridos. Es necesario que la socialización sea cuestionada, que la persona aprenda algo que no es fácil: que la cultura dominante está confundida. De acuerdo con Cyrulnik (2002, 2009) y Manciaux (2010) entendemos que los procesos educativos han de producir una reflexión sobre la socialización inconsciente y ayudar a la persona a interpretarse más allá de las fronteras del estigma. Estos procesos educativos constituyen una forma de empoderamiento ante la deshumanización generada por la opresión. La manera de interpretarse, de relatarse en la vida se considera una parte fundamental en este proceso resiliente (Frank, 1991; Cyrulnik, 2002; Manciaux, 2010), puesto que permite al individuo y a su comunidad transformar(se) ante el estigma, contrarrestando el poder de exclusión que éste tiene.

De acuerdo con Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas (2014) apostamos por una idea de empoderamiento vinculada a un proceso de crecimiento, fortalecimiento y desarrollo de la confianza de los individuos y de las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, capacidad de decisión y cambio (Úcar, Heras & Soler, 2014). Todo ello implica la auto-realización y emancipación de los individuos y

comunidades, el reconocimiento de los grupos/ comunidades y la transformación social.

Por ello, desde estas ideas de empoderamiento, de resistencia y reinterpretación de la cultura estigmatizadora, el papel de las familias, los educadores, o los entornos más cercanos de los protagonistas tiene un gran valor educativo, puesto que nos ayuda a entender, desde una perspectiva sistémica-ecológica, cómo la resiliencia en este punto se va tejiendo entre el individuo y su entorno.

En efecto, los entornos más próximos de los tres protagonistas juegan un importante papel en la configuración de un proceso resiliente dando significado y tomando postura ante los estigmas. Así, podemos ver cómo en sus entornos más cercanos se realizan interpretaciones contra hegemónicas ante la opresión y crean frente común en la tarea de facilitar la transformación de situaciones de exclusión.

"Asperones, es un barrio marginal de Málaga, lo construyeron con esa idea (...) para que no moleste al resto. Es una injusticia social, una vergüenza política." (Entrevista a Beatriz, Educadora en la barriada de Asperones)

"Pintamos con los vecinos, en los muros de la casa de uno de ellos que dan a la carretera un graffiti en grande que decía: '¿Cuándo nos vamos?' Para que todo el mundo que pase lo vea desde la calle. Eso también es educación de calle." (Entrevista a Juanma, Educador en el Barrio de Francisco).

"Y un día, vino un amigo de una asociación contra la intolerancia y el racismo y pusimos carteles: 'NO A LA INTOLERANCIA'." (Entrevista a Nordin)

"Yo pienso que el caso de Rafa es mucho más completo que solo resistencia. [...] Por mucho análisis técnico que hagamos, [...] al final es una familia que te trata con la normalidad desde que naces." (Entrevista a José Chamizo, Defensor del Pueblo Andaluz).

Al igual que veíamos al principio de este epígrafe, cuando Nordin alzaba la voz para denunciar que el estigma del "moro" le hace pasar "a otro mundo", o Rafael reclamaba ser "como todos vosotros", apelando a una nueva forma de interpretarse no opresiva, los educadores, las familias, los amigos de nuestros protagonistas vemos que también lo hacen. Como veremos en el último epígrafe de resultados, alzar la voz comunitariamente contra la opresión, más allá de una estrategia socioeducativa de acompañamiento y empoderamiento del individuo, es una forma de reinterpretar y afrontar colectivamente las injusticias.

4.4. Apoyo socioeducativo y acompañamiento resiliente: en busca de un sueño.

"Investigador: ¿Estás en primero de Bachillerato...?"

Nordin: Sí.

Investigador: ¿Y después?

Nordin: Despues segundo de bachillerato y entrar en la universidad. Si yo me propongo algo, yo lo consigo. Yo quiero entrar en la Universidad" (Entrevista a Nordin).

"Me decían: 'No vas a llegar a ser nada'. Pero yo les decía: 'No pero el día de mañana tendré puertas abiertas y seré alguien'. Yo quiero ser alguien en la vida" (Entrevista a Francisco).

Lucha, esfuerzo, responsabilidad... todas estas ideas quedan reducidas a una sola: perseguir un sueño, "abrir puertas" que están cerradas por la exclusión y "ser alguien en la vida". Pero como estamos viendo, los protagonistas de los tres casos no andan solos persiguiendo este sueño, están acompañados, haciendo más viable la lucha. Ya no está el individuo solo contra la opresión donde la lucha es muy desequilibrada. El proceso de liberación, es más factible cuando es un proyecto común de liberación sobre ellos mismos y los contextos que habitan. Un proyecto que es educativo para las personas y sus contextos. Un proyecto compartido por el que merece la pena luchar.

"Mi padre quiere que estudiemos, (...) y él dice, varias veces lo dice, que lucha y ha luchado mucho y ha sufrido mucho y quiere conseguir por lo menos ver a uno de los hijos con carrera. Y yo creo que con mi hermano Nordin lo vamos a conseguir..." (Entrevista a Yushra, hermana mayor de Nordin).

No se puede luchar solo contra el mundo. Las personas necesitan encontrar referentes en los que poder confiar, encontrar compasión (gente que encuentren un valor en padecer el dolor del otro) y hacer comunidad. La compasión, tal y como lo explica Buxarráis (2006) está muy lejos de significar la simple lástima. El reto de la verdadera compasión es hacerse uno con el otro, traspasar el estrecho horizonte del individualismo y reconocer que todo otro es otro-como-yo. Así, la compasión se convierte en compromiso o denuncia frente a la situación del otro en su dignidad ultrajada. Cuando esto ocurre, la opresión pierde poder y el sujeto y la comunidad en la que se sustentan emergen conjuntamente.

"Vecina 2: Yo quiero mucho a todos estos maestros (se refiere a maestros y educadores sociales) Porque

han pasado mucho con este barrio, siempre estaban ellos ahí. Pero sobre todo a Javier.

Vecina 1: En lo bueno y en lo malo también han estado ellos.

Vecina 2: Javier está pa tó. Es el más grande.

Vecina 1: Ha pasado momentos buenos y momentos malos con nosotros y el barrio.

Vecina 1: Y Javier más que ninguno. Porque vamos, se ha metido en todo lo que ha podido" (Grupo Focal Vecinas y familiares de Francisco).

"El apoyo humano es el que te dice que los otros están aquí para estar contigo en lo que haga falta" (Entrevista a José Francisco, hermano de Rafael).

El "apoyo humano" es el que ofrece a nuestros tres protagonistas el mayor sentido para continuar en la brecha, y con ello, rebasar los límites de la lógica individualista que embarga la sociedad. La colaboración es una de las mayores herramientas de que disponemos para atravesar fronteras y "abrir puertas", puesto que cuestionan las perspectivas basadas en la eficiencia, la eficacia y la productividad.

El acompañamiento colabora a "salir del ataúd" de la exclusión, a romper las fronteras con el "otro mundo", a "abrir puertas" y entrar en una "nueva vida" que no se conforma con la desigualdad.

Este proceso de acompañamiento, se convierte en un proceso educativo que rompe moldes, desafía las interpretaciones hegemónicas sobre la realidad y genera procesos resilientes de empoderamiento y libertad. En estos casos, no sólo es un acompañamiento incondicional con la persona, sino que al tiempo el acompañamiento constituye una subversión contra la marginación.

"(...) desde la educación de calle se comienzan procesos o movimientos para invertir la marginación. Un ejemplo ha sido a través de acompañar a la gente cuando con los vecinos hicieron una manifestación cortando la calle para quejarnos por el trato recibido" (Entrevista a Juanma, Educador del barrio de Francisco).

"Investigador: Oye ¿y vosotros creéis que la gente trata bien a Nordin?

Amigo 1: No sé yo.

Amigo 2: Sobre todo los...

Amigo 3: Sobre todo los que no son de la clase.

Amigo 2: No sé, no se portan muy bien con él, y no hablan mucho con él.

Amigo 1: Muchas veces lo protegemos.

Investigador: ¿Sí? Lo protegéis ¿de quién?

Amigo 2: De algunos...

Amigo 3: Algunos chavales que se quieren hacer...

Amigo 2: Hay algunos racistas en el instituto" (Grupo Focal Amigos de Nordin).

"Profesor: Posteriormente, me enteré de que habían habido problemas para que accediera al conservatorio, la verdad es que su familia ahí en ese aspecto luchó bastante, se pusieron hasta incluso en contacto con el Defensor del Pueblo... Felizmente salió todo bien, y Rafa entró en el conservatorio." (Entrevista a Profesor de Rafael).

"Investigador: Me gustaría saber por qué usted se pone del lado de Rafa, cuando los docentes y la Administración decían lo contrario.

Defensor: Yo siempre me pongo al lado de la persona que, entre comillas, tiene el problema. Porque si no... ¿Para qué me voy a poner al lado de la Administración? Yo elijo a la persona [...]. Y evidentemente, cuando te pones al lado de la persona, luchas" (José Chamizo, Defensor del Pueblo Andaluz, en una entrevista a raíz del caso de Rafael).

Y en ese camino de liberación, no es suficiente con resistir, interpretar y crear. La situación requiere de una dosis de análisis sistemático, aprendizajes dialógicos y diseños de acciones inteligentes (incluidas todas las inteligencias), consistentes y duraderas. Son estas construcciones las que deben iluminar procesos educativos que permiten ir rompiendo, a modo de cuña, las barreras opresivas que se erigen tozudamente en nuestra sociedad. Sueños estratégicos, praxis, en términos de Freire (1992). Una cuña que crea fisuras en las barreras cuando las personas y los contextos no ceden ante el estigma y la opresión y cuando hace prevalecer sus sueños.

"¿Y por qué no voy a poder yo tocar la trompeta?" (Entrevista a Rafael).

"Y yo me preguntaba... ¿Por qué no voy a poder sacarme yo el graduado?" (Entrevista a Francisco).

"Si yo me propongo algo, yo lo consigo" (Entrevista a Nordin).

"Dentro de 10 años si pudiera pues por lo menos, con mi familia tranquilo, fuera de asperones, y estando bien y viviendo bien" (Entrevista a Francisco).

Los sueños se convierten en el motor de la actividad. Como hacen explícito los tres protagonistas: "¿por qué yo no?" Los sueños, en la medida en que contribuyan a la construcción de una identidad que, en diálogo crítico con las condiciones de su experiencia y sus relaciones, amplíe su horizonte ideal y material, y sirva como reactivo para mejorar su contexto (Ruiz-Román, 2003). Únicamente

los sueños no robados ofrecen el combustible necesario para llegar a un destino diferente. Un destino, un horizonte que ya no sólo será para ellos, sino que estarán ampliando horizontes en sus encorsetados entornos.

"Por eso es tan importante el caso de Francisco, porque rompe con la marca a la que obliga el estigma de Asperones" (Entrevista a Juanma, Educador en Asperones).

5. Conclusiones

En este trabajo hemos podido ver cómo las dinámicas resilientes emergen tras sucesivas fases: la opresión generada por el estigma, la resistencia ante el mismo y el empoderamiento que viene de la mano del acompañamiento socioeducativo. En efecto, en las dinámicas resilientes que hemos analizado a partir de este estudio comparativo de casos existe una primera fase marcada por el estigma y la opresión, en el que el sistema social opprime a Rafael, Francisco y Nordin, y les arrebata parte de su humanidad. "No ser persona", "estar en el ataúd", "bloquearte", ser arrojado a "otro mundo", son formas de relación que denotan procesos de exclusión y opresión deshumanizadora.

Ante esto, emerge una segunda etapa, que viene marcada por la resistencia (Castells, 1997) y el empoderamiento. Una resistencia que no es ajena al dolor y el sufrimiento, porque la opresión hace "sufrir, estar mal, llorar, sangrar..." fruto de las relaciones de poder de unas personas sobre otras. Pero en esta dinámica resiliente, el dolor actúa a modo de revulsivo no sólo en los protagonistas, sino en sus familias, los educadores u otras personas que sienten el dolor del otro y no les deja inmóviles.

La opresión y el sufrimiento que genera ésta, invita a "la lucha". La lucha por el empoderamiento (Freire, 1985). Un empoderamiento, que cuestiona, reconceptualiza y reinterpreta los sistemas hegemónicos de significación de la sociedad y pone en marcha estrategias para tratar de equilibrar la balanza injusta de las condiciones de su

experiencia. Gracias a esta etapa contestataria es posible la proyección y la transformación mediante la creación de sueños, "*abrir puertas*", volver del "otro mundo" y entrar en una tercera fase.

En todo, esta dinámica resiliente se da una colaboración recíproca entre los protagonistas de los casos y sus entornos. En efecto, en la base de la resiliencia siempre está la relación con el prójimo y el sentido, que pueden reforzarse mutuamente. Muchas veces el sentido se construye en un proyecto movilizador, que une los intereses de la persona y sus capacidades, en un proceso que estimula el crecimiento. Por ello, se precisa profundizar en esta línea de investigación. Es necesario seguir explorando la potencialidad que tiene el acompañamiento educativo como herramienta que simultáneamente promociona a la persona y genera transformación social. El proyecto de investigación a partir del cuál ha emanado este artículo tiene como objetivo en los próximos años indagar en las potencialidades que puede tener la resiliencia más allá del desarrollo de cualidades personales, como un proceso transformador para las personas y las comunidades.

La resiliencia, pasa entonces de ser una cualidad a ser una acción educativa comunitaria, puesto que, tejida por todos, en ella se construye la posibilidad de transformación social a través de la cual el sujeto se convierte en persona, tiene la posibilidad de liberarse y es capaz de hacer realidad sus sueños.

Y ahí es donde ha de situarse la educación, en los sueños transformadores. La educación se ubica entre nuestras realidades y nuestros sueños (Calderón-Almendros, 2014). Porque siempre todo es mejorable: la persona, la sociedad, el mundo. Es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, que puede fomentar la justicia social, que iguala oportunidades. Por ello debe incorporar los sueños, porque sin ellos pierde buena parte de su naturaleza y niega la proyección que pretende construir. Los contextos educativos han de constituir nidos de sueños, en los que las personas sean capaces de construir su libertad en comunidad y proyectarse en ella.

Referencias bibliográficas

- Abdenour, N. & Ruiz-Román, C. (2005). Educarnos con el desconocido: Educación social e inmigración. En Mínguez, C. (Ed.), *Discurso, profesión y práctica* (pp. 283-334). Madrid: Dykinson.
- Allan, R. & Ungar, M. (2014). Developing a measure of fidelity for an ecological approach to family therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 25(1), 26-41. doi: 10.1080/08975353.2014.881688.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *El Desarrollo de los procesos de representación*. In J.L. Linaza (Ed.), *Acción, Pensamiento y Lenguaje* (pp. 119-128). Madrid: Alianza.
- Buxarrais, M.R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la educación*, 18, 201-227.
- Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 745-762. doi:10.1080/01425692.2011.596372.
- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón-Almendros, I. & Ruiz-Román, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). New York: Peter Lang.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. II*. Oxford: Blackwell.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: C.I.S.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Costa, S., Forés, A. & Burguet, M. (2014). Els tutors de resiliència en l'educació social. *Temps d'Educació*, 46, 91-106.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: case study research. *Child: Care, Health and Development*, 32 (3), 303-309. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00605.x.
- Daniel, B. (2010). Concepts of adversity, risk, vulnerability and Resilience: A discusión in the context of the 'Child Protection System'. *Social Policy and Society*, 9(2), 231-241. doi: 0.1017/S1474746409990364.
- Dugan, T. & Coles, R. (1989). *The child our times*. New York: Brunner.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fores, A. & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. doi: 10.1177/0002764291034004003.
- Greenbaum, T.L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hart, A. & Heaver, B. (2013) Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B. & Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community-university partnerships: what does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 8(3), 278-291. doi: 10.1080/21582041.2013.767470
- Jollien, A. (2000). *Eloge de la faiblesse*. Paris: Le Cerf.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Manciaux, M. (Comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A. (2002). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In Melillo, A., Súarez-Ojeda, N. & Ródiguez, D. (Ed.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. & Trépanier, N. (2014). (Micro)mobility, disability and resilience: Exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability and Society*, 29 (6), 863-876. doi: 10.1080/09687599.2014.902360.
- Punch, S. (2013). Wellbeing and resilience. In Montgomery, H. (Ed.), *Local Childhoods, Global Issues*, 2nd ed. Childhood series. Bristol: Policy Press.
- Ruiz-Román, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. & Torres-Moya, F.J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 589-599. doi: 10.1174/113564011798392398.
- Runswick-Cole, K. & Goodley, D. (2013). Resilience: A Disability Studies and Community Psychology Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 67-78. doi: 10.1111/spc3.12012.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.03.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez-Ojeda, N. (2008). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. In A. Melillo & N. Suárez-Ojeda (Ed.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1980). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theron, L.C., Liebenberg, L. & Malinidi, M. J. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. doi: 1177/0142723713503254.
- Úcar, X., Heras, P. & Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.02.
- Ungar, M. (2004). The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family Process*, 43 (1), 23-41. doi: 10.1111/j.1545-5300.2004.04301004.x.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). What is Resilience Within the Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. doi: 10.1111/jcpp.12025.
- Ungar, M., Liebenberg, L. & Ikeda, J. (2014). Young people with complex needs: Designing coordinated interventions to promote resilience across child welfare, juvenile corrections, mental health and education services. *British Journal of Social Work*, 44(3), 675-693. doi: 10.1093/bjsw/bcs147.
- Ungar, M., Russell, P. & Connolly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. doi: 10.5539/jedp.v4n1p66.
- Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience: A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp.12306.
- Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. & Juárez J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.09.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Cristóbal Ruiz-Román: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. CP. 29071 Málaga. Email: xtobal@uma.es

PERFIL ACADÉMICO

Cristóbal Ruiz-Román: Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Málaga-España), es miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social. Sus áreas de investigación son la exclusión-inclusión socioeducativa, la desventaja sociocultural y los procesos socioeducativos resilientes. Ha escrito diversos trabajos sobre estas áreas. Actualmente es el director del Proyecto de Investigación “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social” y miembro de la Mesa de Infancia de la Barriada de Asperones en Málaga.

Ignacio Calderón-Almendros: Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Málaga-España). Es miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social. Sus áreas de investigación son la desigualdad, los procesos de inclusión y exclusión educativa, y los estudios sobre discapacidad.

Jesús Juárez Pérez-Cea: Diplomado en Educación social, Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Málaga y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas impartido por la UMA. Actualmente participa en el proyecto de investigación “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”. En el ámbito profesional trabaja en Cáritas Diocesana de Málaga como Educador Social en un proyecto de Educación de Calle en barrios excluidos socialmente.