

INVESTIGACIONES

FACTORES DE RESILIENCIA EN JÓVENES DE FAMILIAS VIOLENTAS: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL FOMENTO DE LAS TRAYECTORIAS RESILIENTES

Alfons Romero y Paco Abril
Universitat de Girona

RESUMEN

La resiliencia es un concepto poco estudiado en relación con la violencia. La mayoría de estudios que analizan la violencia se centran en sus razones y en cómo afecta a víctimas y perpetradores. Este artículo trata de responder a la pregunta de por qué ciertas personas no reaccionan violentamente –aunque su historia o carga familiar los predisponga a tener este tipo de comportamientos– o por qué las víctimas potenciales no se convierten en víctimas –a pesar que las circunstancias o situaciones indican una alta probabilidad que esto ocurra–. Basado en una investigación europea, «Formación en comportamientos no-violentos en la escuela y el tiempo libre en los jóvenes de familias violentas (STAMINA)», financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Daphne III, el artículo analiza qué características y recursos tienen los adolescentes que no se comportan de manera violenta a pesar de que su historia o carga familiar los puede predisponer a que actúen violentamente.

La investigación parte de datos cuantitativos y cualitativos con el objeto de determinar los factores y procesos protectores de la violencia en jóvenes de familias violentas. El artículo finaliza con una serie de recomendaciones prácticas para las escuelas con objeto de fomentar las actitudes resilientes entre los adolescentes.

PALABAS CLAVE: resiliencia, violencia, adolescentes, factores protectores.

ABSTRACT

Resilience, as a concept, is rarely researched and discussed in the literature concerned with violence. Most of what is written emphasizes the reasons why violence occurs, as well as, how it affects both perpetrators and/or victims. Resilience research, on the other hand, asks the question why certain people do not react violently –even though their family history might predispose them to this kind of behaviour- or why potential victims do not become victims– even though situations or circumstances may indicate the likelihood of this happening. STAMINA, a Daphne III research is a ground-breaking study that researches which characteristics adolescents have and which resources they may use to avoid becoming violent even though their family history and thusly, their predisposition, is one of reacting violently.



The research is based on quantitative and qualitative data in order to identify the factors and protective processes of violence in youth of violent families. The article ends with a series of practical recommendations for schools in order to promote resilient attitudes among adolescents.

KEYWORDS: resilience, violence, adolescents, protective factors.

1.- INTRODUCCIÓN

En la investigación sobre violencia la mayoría de los estudios buscan las causas de la violencia y de los actos violentos de los perpetradores y víctimas. La investigación más reciente sobre el concepto de resiliencia nos permite un enfoque centrado en la no violencia, incluso en entornos de socialización con violencia familiar (Masten, 2001; Rutter, 2006; Ungar, 2008).

Este artículo se centra en el análisis de las características y recursos de los adolescentes que soportan una carga familiar de violencia u otras circunstancias adversas y que no se vuelven violentos ellos mismos. Más concretamente, este artículo presenta los resultados del proyecto europeo «Formación en comportamientos no-violentos en la escuela y el tiempo libre en los jóvenes de familias violentas (STAMINA)» financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Daphne III para combatir la violencia contra los niños, jóvenes y mujeres y por el Ministerio de Familia, Personas Mayores, Mujeres y Jóvenes de Alemania. La investigación tuvo lugar entre los años 2009 y 2012 y se realizó en cuatro países: Alemania, Austria, Eslovenia y España¹.

El principal objetivo del proyecto STAMINA ha consistido en identificar los factores de la resiliencia en la violencia. Centrándonos en identificar factores que fomenten las actitudes no violentas en la escuela y en el tiempo libre, incluso bajo condiciones difíciles de socialización familiar. Al hacer esto, destacamos qué factores pueden ser determinantes en las familias, en la escuela y en los grupos de pares que ayuden a crear pautas y medidas efectivas. Influenciados por el debate de la interseccionalidad y la violencia, examinaremos la heterogeneidad de la socialización de la violencia según el sexo, el marco cultural y la posición social.

Para ello estructuramos el artículo en cuatro partes: una primera parte (sección 2) de presentación teórica y metodológica; una segunda parte (sección 3) de presentación del análisis cuantitativo de los resultados de los 5.149 cuestionarios realizados en los cuatro países participantes en el estudio; una tercera parte de análisis de las 30 entrevistas en profundidad realizadas en el apartado cualitativo (sección 4); y una cuarta parte de conclusiones y recomendaciones finales para las escuelas como factor destacado de resiliencia.

¹ Las instituciones participantes han sido la Universidad de Osnabrück (Alemania) como coordinadora del proyecto Dissens e-V. (Alemania), Men's Counseling Center and Research Institute (Austria), Peace Institute (Eslovenia) y la Universidad de Girona (España).



2.- PERSPECTIVA TEÓRICA Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En la investigación sobre violencia, esta perspectiva sobre los recursos y características que facilitan una vida libre de violencia es bastante novedosa. La perspectiva de la resiliencia, que no trata los déficits ni las competencias o recursos, se centra, principalmente, en evaluar las cargas generales de la vida y el estrés relacionado (Rutter, 2001) y está tradicionalmente orientada hacia la salud y la salud psíquica. Se utiliza para obtener una mejor comprensión de las condiciones que mantienen y fomentan la salud psíquica y la estabilidad en los niños que están expuestos a riesgos especiales de desarrollo (Wustmann, 2004: 192).

El concepto de resiliencia se refiere al fenómeno de superar la adversidad o el estrés. Dicho en términos más operativos, significa que el resultado de la vida de las personas ha sido relativamente bueno, al margen de sus experiencias en situaciones que pueden conllevar potencialmente riesgos de desarrollar psicopatologías asociadas a la violencia. Se fija la atención estrictamente en la resistencia a la experiencia de riesgo psicosocial (Rutter, 2001: 13).

Masten (2001) destaca que la resiliencia funciona como contraparte positiva de la vulnerabilidad, distinguiendo entre tres formas diferentes:

- Desarrollo positivo a pesar de un alto riesgo en el estatus (ejemplo: pobreza crónica, psicopatología de los padres, edad temprana de paternidad).
- Comportamiento competente constante bajo la influencia del estrés (ejemplo: divorcio de los padres, volverse a casar).
- Recuperación rápida de acontecimientos traumatizantes (ejemplo: muerte de uno de los padres, violencia, desastre natural, guerra, terror).

Wustmann (2004) añade tres características de resiliencia que deben ser tenidas en cuenta al estudiar el fenómeno:

- El desarrollo de la resiliencia es un proceso dinámico de adaptación. La resiliencia se construye sobre la interacción de un niño/a con su entorno. Las experiencias positivas tempranas tienen un efecto positivo en el desarrollo de habilidades básicas de la vida cotidiana. Los/as niños/as dan forma a su entorno y buscan activamente entornos de apoyo.
- La resiliencia como constructo que varía con el tiempo y en diferentes situaciones, según Rutter (2000) y Waller (2001). Una persona puede ser considerada como resiliente en un momento dado, pero no necesariamente en otro momento de su vida. La resiliencia no debe considerarse como una habilidad fija y permanente a lo largo de la vida, sino como una resistencia «elástica».
- La resiliencia es multidimensional y específica para ciertas situaciones. No existiría una resiliencia universal sino una que funciona en situaciones específicas o en determinadas esferas de la vida (Scheithauer, Niebank & Petermann, 2000). Por lo tanto, se impone el uso de terminología específica como la «resiliencia emocional», «la resiliencia social»... o «resiliencia a la violencia» en este artículo (Luthar y Cicchetti, 2000).



Rutter también ha cuestionado la idea de los factores universales de protección. «La búsqueda no es de definidamente amplios factores de protección, sino más bien del desarrollo de los mecanismos situacionales implicados en los procesos de protección» (Rutter, 1990: 183). Sin embargo, puede haber factores que jueguen un papel similar en muchos casos (por ejemplo, la presencia de una persona adulta de apoyo) y otros que jueguen un papel diferente en cada caso (por ejemplo, el divorcio de los padres puede ser una situación estresante para un chico/a, y en cambio, un alivio de la violencia doméstica para otro/a chico/a). Según los últimos datos publicados por el Observatorio de la Infancia (2012) y correspondientes al año 2011, en España había 32.285 menores tutelados por las administraciones públicas (además de las más de 600 adopciones nacionales que se formalizaron ese año, y que recordamos que también son medidas protectoras). De esta cantidad, más de 18.000 son acogimientos familiares, de los que un porcentaje superior al 80% son acogimientos en familia extensa (los menores son acogidos por abuelos, tíos, etc.).

Cuando observamos las cifras del acogimiento residencial vemos como 14.059 menores estaban viviendo en hogares y residencias de protección. Y aunque, como decíamos anteriormente, se intenta disminuir este número fomentando los acogimientos familiares, si observamos la evolución de las cifras en los últimos años (ver figura 2) se comprueba que, salvo algunos altibajos, el número de menores que están en centros se mantiene relativamente estable en el tiempo, fluctuando entre los 13.276 casos en el año 2005 y los 15.643 del año 2008. Si observamos los datos de Canarias, en el 2011 había 1.007 menores viviendo en centros, cifra considerable, ya que en términos absolutos solamente nos superan comunidades con mayor población como Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid.

METODOLOGÍA

Este artículo se basa en los datos obtenidos de una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.

En una primera fase se pasó un cuestionario a alumnos/as de 14-15 años en una serie de escuelas seleccionadas según criterios geográficos y socioeconómicos, en los cuatro países participantes en la investigación. El objetivo de esta primera fase era obtener información sobre aspectos relacionados con la violencia y los jóvenes, así como detectar jóvenes que aun teniendo una fuerte carga de violencia familiar, ellos/as no tenían comportamientos violentos. En esta primera fase se obtuvieron 5.149 cuestionarios.

En la segunda fase de la investigación, a partir de los resultados obtenidos en las encuestas, se seleccionaron una serie de jóvenes para la fase cualitativa. Se establecieron tres categorías de jóvenes: resilientes, cercanos a la resiliencia y no resilientes. Es decir, jóvenes que tenían una carga de violencia familiar y que no manifestaban actitudes violentas ni depresión, tenían una actitud ambivalente hacia la violencia o eran violentos y/o depresivos/as. A través de un sistema de cartas codificadas, que se enviaron a las escuelas participantes en la primera fase,



se contactó con estos perfiles de jóvenes en cada uno de los países, teniendo en cuenta, también, las variables de sexo, nivel socioeconómico y origen étnico.

Se realizaron un total 132 entrevistas semiestructuradas en los cuatro países (61 niñas y 71 niños). En este artículo nos centramos en 30 de estas entrevistas (16 niñas y 14 niños); 12 fueron codificados como totalmente resilientes y 18 de ellos fueron clasificados como parcialmente resilientes. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas. El objetivo de este análisis fue la búsqueda de factores y patrones relacionados con la resiliencia: factores de vulnerabilidad, factores de protección, así como los procesos de protección.

3.- RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

3.1.- MUESTRA Y DATOS

En la primavera de 2009 se pasó a 5.149 jóvenes un cuestionario en cuatro países diferentes de la UE (Austria, Alemania, Eslovenia y España) (véase tabla 1 para las características de la muestra). Un 47% de los adolescentes eran del sexo femenino, un 53% del sexo masculino y, aproximadamente, un 29% tenían un origen inmigrante. La edad media de la muestra era 14,4 años. Un 23% de los adolescentes afirmaron que habían vivido experiencias de abuso físico por parte de sus padres y un 17% habían sido testigos de violencia física entre sus padres. Aproximadamente un 27% mostraban síntomas de depresión y al menos un 35% de los estudiantes informaron de que habían ejercido violencia física contra otros adolescentes.

Tabla 1: Descripción de la muestra.

	en %	Número absoluto
Migración²		
Sin orígenes inmigrantes	71,2	3.666
Con orígenes inmigrantes	28,8	1.483
Sexo		
Mujeres	47,0	2.418
Hombres	53,0	2.731
País		
Alemania	55,0	2.832

² Los antecedentes de migración se definieron mediante la combinación de la ciudadanía de los jóvenes, país de nacimiento y la lengua materna. El estatus socioeconómico se definió según los niveles educativos de los padres, la profesión y el número de libros en el hogar (división tercil). Síntomas depresivos: indicadores de baja confianza en sí mismos y una actitud negativa en la vida, medido, por ejemplo en: «De vez en cuando siento que mi vida no vale la pena vivirla». Los elementos de esta escala se han adoptado del Inventario de depresión de Beck.



Austria	14,1	724
Eslovenia	14,1	726
España	16,8	867
ESTATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES		
Bajo	33,2	1.710
MEDIANO	32,7	1.686
ALTO	34,0	1.753
ABUSO FÍSICO DE LOS PADRES		
Sí	23,0	1.184
No	77,0	3.965
TESTIGOS DE VIOLENCIA FÍSICA ENTRE LOS PADRES		
Sí	17,3	892
No	82,7	4.257
SÍNTOMAS DEPRESIVOS		
Sí	27,1	1.394
No	72,9	3.755
EJERCEN VIOLENCIA FÍSICA		
Sí	34,8	1.793
No	65,2	3.356
EDAD, MEDIA=14,40, SD=0,934		N= 5.149

3.2.- RESULTADOS

De los 5.149 jóvenes que se estudiaron en total, 1.644 (31,9%) se puede considerar que han sufrido o vivido violencia en sus familias. En estas familias, o los jóvenes son maltratados físicamente por sus padres (752 jóvenes o el 14,6%), o sus padres se han agredido físicamente entre sí (460 jóvenes o un 8,9%). También existen los jóvenes que han vivido ambas situaciones: han sufrido violencia física de sus padres y han sido testigos de violencia física entre los padres (432 jóvenes o un 8,4% de todos ellos). Esto significa que al menos uno de cada cuatro jóvenes encuestados (23,5%) en la edad de 14,5 sufrió abuso físico por parte de sus padres y casi uno de cada seis (17,3%) fue testigo del maltrato entre sus padres. No existen diferencias significativas entre niños y niñas en referencia al total de la muestra. Sólo se encontraron pequeñas diferencias entre países, estatus socioeconómico y origen migrante. Nuestra conclusión fue que la distribución de la violencia familiar entre los cuatro países, los tres niveles socioeconómicos y la distinción con/sin origen migratorio eran casi iguales.

Para las etapas posteriores de análisis tan sólo se incluyeron los jóvenes con antecedentes familiares violentos, es decir, 1.644 niños/as que habían experimen-



tado abuso físico por parte de sus padres o que habían sido testigos de violencia física entre sus padres («Muestra STAMINA carga familiar»). Estos/as niños/as se han incluido en tres grupos de resiliencia, de acuerdo con el comportamiento agresivo y los síntomas depresivos:

Los jóvenes que fueron asignados al grupo de «resilientes» si no informaron de un comportamiento violento en los últimos tres meses y si pertenecían al grupo con un índice bajo (es decir, la mitad inferior de la muestra) de tendencias depresivas (n = 510 estudiantes, es decir, un 31,0% de la muestra de carga familiar de STAMINA de N = 1644).

Los jóvenes que fueron asignados al grupo «no resilientes» si pertenecían al cuartil más alto, ya sea en violencia física o en depresión (n = 668, 40,6%)

Los jóvenes que se encontraban entre estos dos grupos fueron asignados a la categoría «cerca de la resiliencia». Estos estudiantes obtuvieron puntuaciones medias en el uso de la violencia y/o en síntomas depresivos (n = 466, 28,3%).

Las diferencias entre las muestras nacionales, estatus socioeconómico y el origen migratorio resultaron no ser significativas. Por el contrario, las diferencias de género fueron significativas, debido a una mayor proporción de chicas en el grupo de jóvenes resilientes, en comparación con los chicos.

	TOTAL N (%)	AUSTRIA	ALEMANIA	ESLOVENIA	ESPAÑA
CHICAS	757 (100%)	N = 70	N = 515	N = 85	N = 87
<i>Situación de resiliencia:</i>					
– Resiliente	267 (35,3%)	24 (34,3%)	171 (33,2%)	40 (47,1%)	32 (36,8%)
– Cercanas Resiliencia	203 (26,8%)	16 (22,9%)	138 (26,8%)	23 (27,1%)	26 (29,9%)
– No Resilientes	287 (37,9%)	30 (42,9%)	206 (40,0%)	22 (25,9%)	29 (33,3%)
CHICOS	887 (100%)	N = 108	N = 559	N = 90	N = 130
<i>Situación de resiliencia:</i>					
– Resiliente	243 (27,4%)	25 (23,1%)	166 (29,7%)	21 (23,3%)	31 (23,8%)
– Cercanas Resiliencia	263 (29,7%)	24 (22,2%)	181 (32,4%)	24 (26,7%)	34 (26,2%)
– No Resilientes	381 (43,0%)	59 (54,6%)	212 (37,9%)	45 (50,0%)	65 (50,0%)

Tabla 2: Resiliencia según sexo y nación.

El paso siguiente fue el análisis de regresión logística que se utilizó para identificar los patrones de resiliencia a la exposición de la violencia familiar en la muestra «STAMINA de carga familiar», de forma separada para chicos y chicas. Se utilizó un conjunto de predictores para determinar si los jóvenes pertenecían



a cualquiera de los grupos «resilientes» o «ceranos a la resiliencia», respecto a los «ceranos a la resiliencia» o al grupo «no resiliente».

El conjunto de predictores incluyen variables que provienen de diferentes áreas temáticas: concepto de uno mismo; actividades en contra de la violencia; características de riesgo familiar; estilo de crianza; experiencias de agresión y creencias relacionadas con la agresión; características de riesgo escolar; consumo de alcohol y drogas. Las variables han resultado relevantes para diferenciar entre los grupos «resiliente / cercanos a la resistencia» respecto a «ceranos a la resiliencia / no resilientes». En general, los modelos de predicción que se han aplicado han funcionado muy bien.

El concepto sobre sí mismo, en particular el autocontrol emocional, aparece como un fuerte predictor de las diferencias entre los grupos para ambos sexos. Además, los predictores directamente relacionados con la violencia fueron predictores muy relevantes y específicos por sexo. La violencia experimentada y las medidas que se han adoptado en contra de ella juegan un rol diferente para chicos y chicas. Esto también se aplica al riesgo familiar. Así, los predictores más significativos son el concepto sobre sí mismo, actitudes en contra de la violencia, riesgo familiar y experiencias y actitudes violentas.

Por otra parte, estilos de crianza, escuela y abuso de alcohol/drogas jugaron un papel secundario. Podemos concluir que el «estado de resiliencia» puede ser influenciado a través de minimizar los riesgos en los ambientes y modos de vida de estos jóvenes. Minimizar los factores de riesgo, por un lado, y el apoyo a los factores de protección, en el otro lado, se configuran, por tanto, como aspectos necesarios.

De esta manera, una gran proporción de los jóvenes que conviven en un entorno familiar violento deberían recibir ayuda para prevenir el desarrollo de algunos síntomas. Sin embargo, hay que tener en cuenta los siguientes factores sociopolíticos: las causas que están detrás de la violencia en las familias de ninguna manera se solucionan si los jóvenes sólo cuentan con apoyo o si se promueven las intervenciones pedagógicas compensatorias. El apoyo a niños/as con antecedentes familiares violentos y los recursos para las intervenciones pedagógicas son necesarios, por supuesto, pero las causas subyacentes de la violencia en las familias permanecen al margen de estas intervenciones.

4.- RESULTADOS DE LA PARTE CUALITATIVA

En la parte cualitativa del proyecto, el punto de partida fue el mismo que en la parte cuantitativa, es decir, averiguar por qué algunos adolescentes se han desarrollado de una manera positiva a pesar de los riesgos y las cargas en sus familias y biografías. Los métodos y las definiciones en lo cuantitativo y cualitativo no eran los mismos, para investigar el fenómeno desde diferentes perspectivas. Los enfoques más importantes para el concepto de resiliencia en el estudio cualitativo son los siguientes:

- De acuerdo a la literatura de investigación, el concepto de resiliencia incluye circunstancias vitales negativas, por un lado, y estrategias de supervivencia en el otro lado. En el estudio, las competencias de los adolescentes resilientes y los recursos fueron evaluados caso por caso en relación con las



cargas, las experiencias y circunstancias, para identificar las entrevistas más interesantes para su posterior análisis.

- Al igual que en el enfoque cuantitativo, la resiliencia fue vista como un fenómeno gradual, que conduce a la diferenciación entre la resiliencia general y la resiliencia limitada, en función del grado de violencia ejercida contra otros. Los jóvenes con una carga familiar de violencia que no actuaron con violencia fueron calificados como totalmente resilientes. En relación con los que reconocieron la participación en algunos actos de intimidación, peleas, omisión del deber de asistencia, o que describen su propio desarrollo en un comportamiento violento frecuente frente a una vida libre de violencia. La resiliencia limitada se codificó en los jóvenes con una carga familiar violenta, que ejercen cierto comportamiento violento, pero que muestran algunas competencias resilientes en determinadas situaciones, o puede observarse un cambio –aunque ambivalente– si cambian, por ejemplo, las actitudes o el entorno.

En los cuatro países (Alemania, Eslovenia, Austria, España), los jóvenes fueron elegidos para las entrevistas cualitativas a partir de la muestra del estudio cuantitativo, si habían dejado sus datos de contacto en el cuestionario, y si sus patrones de respuesta parecían interesantes para la parte cualitativa del estudio. Asimismo, en algunos países, trabajadores sociales, educadores que trabajan con jóvenes o maestros contactaron con jóvenes que supuestamente encajaban en el perfil solicitado (con carga familiar violenta y con poco o ningún comportamiento violento).

De un total de 132 entrevistas cualitativas (61 niñas y 71 niños), $n = 30$ se analizaron en profundidad (16 niñas y 14 niños), 12 de ellos fueron codificados como totalmente resilientes (9 chicas y 3 chicos), 18 de ellos fueron clasificados como parcialmente resilientes. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas, el foco fue la búsqueda de factores y patrones relacionados con la resiliencia: factores de vulnerabilidad, factores de protección, así como los procesos de protección, que influyen y modifican los efectos negativos de las condiciones adversas de la vida y experiencias de la violencia que no implican un comportamiento violento en la vida.

En una primera etapa de análisis, se identificaron los factores de protección más frecuentes en la muestra de la resiliencia (es decir, la capacidad de recuperación plena y limitada, $n = 30$; véase la tabla 3). Estos factores podrían ser las causas o los resultados de los procesos de protección, por ejemplo, haber desarrollado estrategias contra la violencia puede ser un posible resultado de un proceso que ha mejorado la resistencia a la violencia, también puede ser un factor potencial de protección contra la violencia en el futuro.

Tabla 3: Factores de protección, que se encuentran en al menos un tercio ($n = 10$) de la muestra de la resistencia ($n = 30$).

Factor ³	Chicas, $N = 16$	Chicos, $N = 14$
Reflexividad	12	10
Apoyo de la familia	10	8
Apoyo de los amigos	10	7



Planes de futuro claros	8	7
Estrategias contra la violencia	7	6
Autoaceptación	7	5
Empatía	8	3
Abierto a roles de género no típicos	8	2
Buen ambiente en la escuela	5	5

Valores absolutos por sexo.

En un siguiente paso, los factores de protección se analizaron a partir de un enfoque multinivel de elaboración conceptual (recientemente desarrollado por Hagemann-White et al., 2011). Cada factor fue asignado a uno de los siguientes niveles: ontogénico, micro, meso y macro (véase la tabla 4):

Tabla 4. Factores de protección que se encuentran en el material cualitativo, asignados a uno de los niveles ontogénico, micro, meso o macro.

Nivel ontogénico	Nivel micro	Nivel meso	Nivel macro
Competencias personales. Apoyo continuo por adulto(s). Abierto de miras sobre los roles de género. Planes de futuro claros.	Interacciones de los padres. Apoyo de los amigos. Apoyo de los adultos. Apoyo de los profesores. Relaciones de amistad cercanas. Afilación a la comunidad. Normas y valores. Abierto de miras sobre los roles de género.	Buen ambiente en la escuela. Estilo de crianza de los hijos. Apoyo continuo por el sistema (público).	Normativa legal, apoyo y sanciones. Igualdad social. Regímenes normativos. Existencia de un sistema social de servicios de apoyo.

En algunos casos se identificaron algunos puntos de inflexión social, causados por eventos importantes de tipo biográfico (por ejemplo, la migración, un cambio de escuela, un divorcio). En algunos casos, los puntos de inflexión social han cambiado el entorno de

³ Reflexividad: la capacidad de pensar sobre uno mismo y el desarrollo de uno. El apoyo de la familia, el apoyo de amigo (s): en caso de situaciones exigentes o experiencias perjudiciales, algunos de los jóvenes informaron de apoyo emocional y práctico. Planes de futuro claros: la capacidad para desarrollar metas realistas en la vida (familia, educación, ocupación). Estrategias contra la violencia: las reacciones de los adolescentes específicas para situaciones de peligro. Las reacciones pueden ser pasivas (evitación de la violencia) o activas (evidentes en situaciones de violencia). Aceptación de uno mismo: el grado en que un adolescente se acepta a sí mismo y muestra una autoestima positiva. Empatía: la capacidad de asumir la perspectiva de otra persona, para predecir las reacciones emocionales de otros, y para ajustar su comportamiento de acuerdo con esta perspectiva. Abierto a roles de género no típicos: actitudes y creencias en relación con el género que no coincidían con las posiciones tradicionales, restrictivas. Buen ambiente escolar: algunas escuelas eran activas contra la violencia a nivel estructural, por ejemplo, teniendo una tolerancia cero a la violencia o el apoyo a los alumnos mediante mediadores de conflictos.



los adolescentes de forma positiva de sus vidas, en otros casos las condiciones son adversas y empeoran la vida de los jóvenes. Algunos de los adolescentes compartían experiencias comunes desde el punto de la inflexión social, que habían influenciado su vida de manera positiva. Cuando se compararon las situaciones de vida de estos chicos aparecieron los mismos factores de protección. Las mismas fuentes de apoyo emocional y social se observaron en el interior y exterior de las familias, como la amistad, experiencias positivas en la escuela, las buenas relaciones con los maestros u otros adultos fuera de la familia.

Los factores de protección en el entorno cercano social de los adolescentes parecen contribuir al desarrollo de la capacidad de recuperación de una manera fundamental. A pesar de las peleas y la experiencia de la violencia en las familias, todos los participantes pueden desarrollar una relación emocional positiva al menos con una persona (figura de apego).

5.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL FOMENTO DE LAS TRAYECTORIAS DE RESILIENCIA

Las ciencias que estudian el desarrollo psicosocial y sus trastornos centran principalmente su atención en la amenaza, el daño y los factores que contribuyen al desarrollo de trastornos psicosociales que aparecen en el niño, la familia del niño y el medio ambiente en general. Sin embargo, el valor explicativo de estas teorías se reduce si la pregunta es: «¿Por qué los niños desarrollan trastornos?». Nosotros hemos reformulado la pregunta en «¿Por qué un niño, que vive en un medio desfavorable similar a otro niño, no desarrolla estos trastornos?». Esto se demuestra por el hecho de que una gran mayoría de los niños procedentes de entornos muy desfavorables no sufren trastornos psicosociales y tienen, a pesar de los numerosos factores de riesgo, buenas condiciones psicosociales. Una trayectoria resiliente significa que el niño, cuya previsión para el desarrollo de los trastornos psicosociales es claramente desfavorable sobre la base de reformas familiares, sociales y otros factores de riesgo, se mantiene en buenas condiciones psicosociales y es capaz de una gestión positiva a las demandas sociales y las presiones del medio (Mikus Kos, 1992).

Sin embargo, hay que subrayar que la resiliencia no constituye un rasgo o característica individual. Al contrario, los atributos de la resiliencia son sustancialmente moldeados por circunstancias de la vida y por lo tanto dependen de los recursos de protección y de apoyo disponibles en el entorno. Desde el punto de vista de la prevención, es necesario determinar lo que permite a un niño un desarrollo positivo. Los recursos de apoyo disponibles en la escuela son particularmente cruciales para los niños cuya vida en familia es visiblemente desfavorable. En este sentido, los recursos pueden ser: el apoyo en la inclusión en una red social amplia, la participación en grupos sociales, organizaciones y actividades, tales como los clubes deportivos, actividades de ocio, las buenas relaciones entre pares y la experiencia positiva en la escuela, al igual que el éxito académico, confianza y apoyo en una relación con al menos un adulto, la influencia positiva de grupo, etc. Los factores de prevención incluyen también la ética y cultura de la de la escuela, el rendimiento escolar, las buenas relaciones con los profesores y el grupo de compañeros, las oportunidades para la educación social y el aprendizaje por proyectos y las oportunidades para desarrollar intereses vitales.



Una experiencia escolar positiva hace más probable que las personas jóvenes que se enfrentan a las adversidades de la familia, desarrollen su autoestima, por lo que es más probable que se sientan seguros de que pueden manejar los desafíos y actuar de una manera positiva. Las escuelas son definitivamente capaces de fomentar la reacción positiva y crear oportunidades para transformar las experiencias. Los maestros y el personal de la escuela a menudo se sienten abrumados porque su involucración o participación no tendrá ningún impacto, pero es necesario destacar el importante papel en la prevención de la violencia. Por lo tanto, como recursos sería necesaria la reflexión y el trabajo en la prevención de la violencia en las escuelas.

El buen ambiente de la escuela fue identificado como uno de los factores de protección más frecuentes en el estudio cualitativo. Buen ambiente de la escuela como entorno de apoyo incluye el nivel estructural y el individual. A nivel estructural destacan la lucha contra la violencia, el clima escolar y el programa de mediación de conflictos. En el nivel individual se identifican las buenas relaciones con profesores y compañeros, el éxito personal y la participación activa en la toma de decisiones en la escuela. Así, hay dos temas clave que han surgido a la hora de destacar las recomendaciones para las escuelas:

- La escuela como un lugar seguro (el clima escolar, lugar de la justicia y la igualdad).
- La escuela como una fuente de apoyo (apoyo individual y general, el clima escolar, buenas relaciones con profesores y compañeros, el papel de los profesores como modelos, accesibles y de apoyo, la necesidad de entrenamiento en habilidades sociales y emocionales).

5.1.- LA ESCUELA COMO UN LUGAR SEGURO

LA ESCUELA COMO UN LUGAR SEGURO PARA LA SOCIALIZACIÓN

La escuela es algo más que el lugar para el aprendizaje, es un lugar para socializar con los compañeros, da la oportunidad para el fomento de la educación no formal, social y emocional, puede desarrollar las competencias y habilidades relacionales. Permite la coeducación, es decir, la creación de un ambiente escolar positivo, un clima de confianza y un lugar seguro para la socialización y el aprendizaje.

«Debido a mis amigos que tengo en la escuela más que nada [¿por qué le gusta ir a la escuela?]. Yo vengo aquí y desconecto de los problemas que tengo en la familia y otras cosas» (de una entrevista, España).

La escuela puede ser también un alivio de los problemas que tienen en casa estos niños, la violencia que experimentan y otras adversidades. La escuela como lugar seguro para la socialización y el aprendizaje, y los profesores como personas adultas de apoyo son factores importantes de prevención de la violencia.



LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IGUALDAD Y UN LUGAR DONDE CADA VOZ SEA ESCUCHADA

La escuela puede proporcionar la igualdad de trato de todos los alumnos en la clase. Se da, así, un reconocimiento positivo, donde todas las voces son importantes; a pesar de las adversidades, todo el alumnado puede contribuir. También contribuye el ambiente escolar positivo, y permitir una comunicación abierta entre los alumnos y profesores en la solución de problemas, debatir temas importantes y la toma de decisiones.

«... los alumnos toman decisiones en la clase[...] que son muy interesantes [los maestros apoyan el proceso de decisiones de los alumnos] [...] Soy representante de la clase de este año [...] nuestro profesor y yo nos reunimos una vez a la semana durante una hora y discutimos temas importantes [...] Los profesores nos ayudan mucho si hay problemas» (de una entrevista, Austria).

Ser un representante de la clase también permite a los jóvenes asumir responsabilidades y competencias. En las entrevistas encontramos a niños con situaciones difíciles en sus vidas que eran delegados de la clase, lo que les daba autoconfianza, una imagen positiva de sí mismo y una oportunidad para aprender las habilidades sociales necesarias (discutir, interactuar, etc.).

LA ESCUELA COMO UNA OPORTUNIDAD PARA UN FUTURO MEJOR, UN LUGAR QUE FOMENTA LAS OPORTUNIDADES Y LAS VISIONES DE LOS NIÑOS

En muchas entrevistas los jóvenes subrayan la importancia de la educación formal como una forma estructural para superar las situaciones adversas de la vida. Muchos de los entrevistados tienen claros los planes de futuro y visiones con respecto a su trayectoria educativa y la carrera profesional. Ellos quieren continuar sus estudios después de terminar su educación obligatoria. La escuela es percibida como una inversión a largo plazo, junto con la idea de que la educación está directamente relacionada con una mejor calidad de vida. El papel de la escuela es fomentar las visiones de la vida futura, que significa dar oportunidades para el crecimiento intelectual, así como actividades extracurriculares, que permitan el desarrollo de habilidades sociales y competencias.

LA ESCUELA COMO UN LUGAR DONDE DESARROLLAR ACTITUDES DE GÉNERO NO HEGEMÓNICAS

La escuela puede representar un lugar abierto a expresar formas alternativas de género, un lugar seguro para expresar y no reproducir los estereotipos tradicionales de género y los roles tradicionales. En particular, es importante para los niños, donde la violencia está relacionada con la construcción de la masculinidad. En las entrevistas hemos identificado ejemplos muy numerosos, donde los niños con los patrones no violentos expresan una masculinidad no hegemónica. En una de las entrevistas, un chico de Eslovenia menciona que a él no le gusta pasar el rato con sus compañeros de clase, porque siempre se expresa el poder y la competición. Prefiere estar con las chicas porque puede hablar de otros temas y contar con ellas más que con los varones. Los niños que



no son «típicos chicos», que no forman parte de la masculinidad hegemónica también son a menudo víctimas del grupo de iguales y de algunos profesores.

5.2.- LA ESCUELA COMO FUENTE DE APOYO

LOS MAESTROS Y OTROS PROFESIONALES EN LAS ESCUELAS: SE CONVIERTEN EN AYUDA Y PROPORCIONAN APOYO COMO MENTORES

Muchos niños que expresan atributos y trayectorias resilientes identifican al menos una persona que tiene un papel importante en su decisión de no involucrarse en la violencia y les provoca una actitud positiva hacia la vida. La interacción con la persona que ayuda a menudo posibilitó que el joven sublimara los sentimientos de duda, el miedo y la culpa. Desde la perspectiva de los jóvenes de este estudio, las relaciones instrumentales y de apoyo no estaban relacionadas con la cualificación profesional del adulto. Lo que más importaba era la actitud del individuo hacia ellos, su compromiso y la coherencia de los mensajes que enseñaba, el cuidado y establecer normas coherentes y expectativas. A través de esta relación, la conciencia de los jóvenes puede ser más elevada, al ayudar la persona adulta a obtener información de sí mismo a los jóvenes y ofrecer alternativas. La relación también ayudó a los jóvenes a evaluar cómo se sentían y a analizar a su participación en la situación adversa, contribuyeron a la clarificación de valores, y proporciona experiencias emocionales correctivas. Así, la relación de ayuda influye significativamente en el potencial de autoliberación y la creación de competencias que fueron dañadas por las experiencias traumáticas, tales como la capacidad básica para la confianza, la autonomía, la iniciativa, la competencia, la identidad y la intimidad.

«... hubo un maestro me gustó mucho [...] Tuve la oportunidad de hablar con él [...] Nunca tuve problemas con él [...] cuando mi mejor amigo murió [tenía 14 años cuando su mejor amigo murió en accidente de coche] [...] este maestro me acompañó en el funeral [...]» (de una entrevista, Austria).

En las escuelas sería posible establecer un equipo de profesores, con competencias personales, experiencias y afinidad para trabajar como tutores personales para los niños que sufren adversidades. Se puede configurar como una tutoría personal con los niños con carga familiar violenta grave, con el propósito de crear un refugio en una escuela.

EL PROFESOR COMO UN MODELO A SEGUIR Y EL EJEMPLO DE SUPERACIÓN DE LA ADVERSIDAD

Una persona de apoyo puede ser un maestro que es, al mismo tiempo, un modelo a seguir, si además ha tenido experiencias de exclusión en la juventud. La experiencia similar de la exclusión social y la violencia entre iguales da el reconocimiento al joven de que él/ella no está solo y aislado en esta exclusión. Asimismo, se faculta al joven al reconocimiento de la superación de la situación de violencia y permite desarrollar planes para el futuro positivo.



«A él [el profesor de arte] le pasó lo mismo que a mí ahora y me entiende, porque tuvo la misma experiencia» (de una entrevista, Eslovenia).

LA NECESIDAD DE REACCIONAR: TOMAR MEDIDAS SI ES NECESARIO

Para la mayoría de los encuestados, fue la actuación y no sólo las palabras pronunciadas por estos individuos adultos lo que ganaron su confianza. Un papel importante de la población adulta es ayudar también a permitir el acceso a la red de servicios sociales y redes que fomentan las relaciones positivas. Como en el caso de una niña en Austria, que había sufrido violencia continua de su madre, los servicios sociales y el apoyo escolar tuvieron un papel importante a la hora de tomar medidas para acabar con la violencia de la madre. La niña le dijo a una profesora lo que sucedía en el hogar y los trabajadores sociales hablaron con su madre. Después de algunas intervenciones ésta dejó de golpear a los niños. En la escuela ella pudo hablar de su situación familiar con sus compañeros y con algunos profesores y así consiguió el apoyo necesario.

«Fue [aclara la garganta] cuando fui a la escuela primaria [...] mi mamá nos pegaba todo el tiempo [...] y –después dejó de hacerlo porque la gente de los servicios sociales hablaron con ella– le dije a mi profesora [lo que pasaba en casa][...] y ella llamó a la gente de los servicios sociales, que hablaron con mi madre [...] (de una entrevista, Austria).

Una vez que se reconoció públicamente que un niño ha sufrido daños, la comunidad, la escuela debe tomar medidas para asignar la responsabilidad por los daños y la reparación de la lesión. Estas dos respuestas –el reconocimiento y la restitución– son necesarios para reconstruir el sentido de supervivencia de orden y justicia.

LA NECESIDAD DE HABLAR

Al hablar, la mayoría de los jóvenes son capaces de reconstruir las historias de su participación en la situación adversa. La necesidad de hablar con una persona de confianza, en el entorno de la escuela puede ser un profesor o tutor, permite a los jóvenes reflexionar sobre la problemática y aumenta la posibilidad de superar la situación adversa.

«Tengo muy buenas relaciones con mi profesora de clase, porque, ella me ayudó mucho, cuando he tenido problemas con bajas calificaciones, ella me aconsejó. Y luego, cuando mi tío tenía cáncer, me abrí a ella, y ella me dijo que todo va a estar bien, que debo poner el foco en el aprendizaje y que todo estará bien. No sé, parece, que me conoce bien [...] y también en la reunión de padres y maestros, ella siempre dice algunas palabras positivas sobre mí, y esto me da la motivación...» (de una entrevista, Eslovenia).



El logro de las capacidades cognitivas y creativas, los logros académicos y competencias profesionales, así como las competencias sociales y culturales son necesarias para que los jóvenes dejen atrás sus experiencias traumáticas. La influencia de las actividades compensatorias es positiva y ayuda al conocimiento de sí mismo. Ofrece oportunidades para convertirse en agentes de su propio desarrollo positivo, fortalece la autonomía y la autorregulación. Por lo tanto, la accesibilidad a las actividades después de escuela es muy importante para la educación de los chicos y el fortalecimiento de su capital cultural y social. En algunos casos, los entrevistados comentaron que no podían hacer actividades extraescolares porque sus familias no podían pagarlas.

SENSIBILIDAD CONTEXTUAL: EN ALGÚN MOMENTO, SER DIFERENTE O ESTAR EN LOS MÁRGENES PUEDE SER UN PROCESO DE PROTECCIÓN

Una limitación importante del concepto de resiliencia es que está ligada a los juicios normativos relativos a los resultados obtenidos. Es posible que los resultados definidos socialmente deseables pueden ser subjetivamente definidos como indeseables, mientras que los resultados definidos socialmente indeseables pueden ser subjetivamente definidos como deseables. Desde el punto de vista subjetivo del individuo puede manifestar la resiliencia, mientras que desde el punto de vista social el individuo puede ser una manifestación de la vulnerabilidad (Ungar, 2004). En las entrevistas hemos identificado un vínculo importante entre la subcultura de los jóvenes con trayectorias resilientes. La subcultura podría considerarse como un factor de riesgo, ya que los chicos pueden ser vistos como «otros», diferentes, a los ojos de los compañeros de la escuela, lo cual puede llevar a la intimidación del niño. En nuestras entrevistas, se hizo evidente que la pertenencia a una subcultura puede influir positivamente ante una situación difícil en la familia, la escuela o el entorno social más amplio. Pertenecer a una subcultura amplía la red social informal, proporciona personas de apoyo. Por ejemplo, en algunos lugares de Cataluña, se ofrecen programas a los jóvenes relacionados con la música y el baile de hip hop. En este caso, un joven amplía la red informal basada en la actividad específica (música, danza), adquiere la responsabilidad por parte del tutor –hermanos mayores– y la disciplina, que llevar a cabo esta actividad significa. La subcultura del hip hop tiene mala reputación en la sociedad en general, también en las escuelas entre profesores, y se relaciona con las drogas que consumen. A pesar de la mala reputación y la posibilidad de la subcultura como mecanismos de riesgo, la subcultura del hip hop representa un mecanismo de protección para un niño entrevistado en España. Él experimentó situaciones muy difíciles, tales como la violencia en la familia, el racismo, dado su origen migratorio, y la pobreza durante la infancia. Vive en un área donde el consumo de drogas es normal en la escuela y en los lugares donde se socializan los jóvenes, y el uso de la violencia y la tendencia al riesgo por parte de los niños es frecuente. En el caso de este muchacho, la subcultura del hip hop le ha reafirmado y ha ayudado a adquirir competencias resilientes mediante el aprendizaje



y la protección de los chicos mayores en el grupo. Además, el baile hip hop puede ser visto como una actividad sana, que da seguridad a través de formación en danza. Como se señala en la cita siguiente, la música y la danza también puede ser un buen lugar para canalizar los sentimientos negativos (ira, tristeza, etc.).

«Si tengo un mal día cuando me voy a bailar se pasa. Si vas triste a bailar, cuando empiezas, te concentras en el baile y el dolor te deja» (de una entrevista, España).

RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS INMIGRANTES, EN PARTICULAR, «NUEVOS» INMIGRANTES

En las escuelas de los barrios multiculturales se tienen que tomar medidas especiales para facilitar la inclusión de los niños y sus padres en el entorno escolar. Deben tomarse medidas para identificar, prevenir y detener los actos de racismo, nacionalismo y asimilación. A fin de evitar la discriminación institucional, los profesores deben ser informados acerca de estos mecanismos de exclusión.

«Por ejemplo, al principio, cuando llegué [de Bosnia y Herzegovina], algunos profesores [...] en realidad no me excluyó, pero no me hacía preguntas, actuaban como si yo no supiera nada, por lo menos yo tenía esa impresión [...] como, 'Bueno, ella no habla esloveno, no vamos a preguntarle, porque ella no sabe el idioma...» (de una entrevista, Eslovenia).

El tiempo y la paciencia son necesarios para la ubicación adecuada de estos estudiantes. Los intentos de ir deprisa en la adquisición del lenguaje sólo puede frustrar al profesor y al alumno. Aprender otro idioma, incluso para el estudiante más diligente, es un proceso largo que no se puede completar en unos pocos meses. La clase de lengua adicional es uno de los elementos cruciales para los jóvenes inmigrantes, para aprender y estudiar en el nuevo idioma.

También el compromiso informal de los profesores y compañeros, como la ayuda con el estudio, con la tarea y aprendizaje de la lengua, desempeñan un papel importante de integración social de los «recién llegados».

«Ella era mi profesora de la clase de 8.º grado. Puedo decirle de todo, todo, ella es como mi amiga. También le gusta ayudar, cuando llegué [a Eslovenia desde Bosnia y Herzegovina], yo no conocía a nadie y ella me enseñó y me ayudó, me gusta mucho por eso [...]» (de una entrevista, Eslovenia).

Además de la parte educativa, los profesores necesitan prevenir los ataques racistas, sexistas y homófobos. Como en el caso de una chica inmigrante de Austria, cuyo maestro reaccionó a la intimidación racista y tomó las medidas necesarias para ponerle fin.

«... el profesor se preocupa por ti, tiene cuidado, que nadie me diga 'negra' insultándome. Tienen cuidado que no nos insulten a mí y a otro chico que también es inmigrante» (de una entrevista, Austria).



La mediación escolar es un ejemplo, que incluye un papel activo de los alumnos. Esta es una posible forma de obtener habilidades y competencias sociales. Ser un mediador de conflictos con la misión oficial de encontrar soluciones a la violencia, a los problemas de los compañeros podría ser importante para el mediador y también para las partes en conflicto. La oportunidad de aprender a ser responsables y ganar reputación entre pares también desarrolla habilidades sociales y aumenta la autoestima. Además, la mediación escolar para resolver los conflictos también puede contribuir a mejorar las relaciones y el buen clima escolar con profesores y compañeros.

CREAR UN ESPACIO PARA HABLAR SOBRE LA VIOLENCIA CON MODERADORES, DINAMIZADORES (ALUMNOS/AS Y MAESTROS/AS) PARA JÓVENES, PADRES Y LOS/LAS PROFESORES/AS.

Los talleres ocasionales, para profesores o alumnos, para discutir sobre violencia no son suficientes. La necesidad, reconocida desde la práctica, es la continuidad en la educación de la prevención de la violencia. La educación para la prevención de la violencia debe relacionarse con los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación e involucrar la gestión de las habilidades sociales y emocionales. La educación para la prevención de la violencia de los maestros debe ser interdisciplinaria, en términos de conectar el trabajo social, pedagogía y otras ciencias sociales.

En la prevención de la violencia la cooperación entre escuelas y familias es relevante, junto con los servicios sociales (centros de asistencia social, centros juveniles, etc.), así como la comunidad en general.

Fecha de recepción: agosto de 2014; fecha de aceptación: diciembre de 2014

REFERENCIAS

- BOULTON, M. J. (1997). Teachers' Views On Bullying: Definitions, Attitudes And Ability To Cope. *British Journal Of Educational Psychology* 67, 223–233.
- CONNELL, J. P., BEALE SPENCER M. & ABER, L. J. (1994). Educational Risk And Resilience In African-American Youth: Context, Self, Action, And Outcomes In School. *Child Dev* 65, 493–506.
- DODGE, K. A., PETTIT, G.S. & BATES, J. E. (1994). Socialization Mediators Of The Relation Between Socioeconomic Status And Child Conduct Problems. *Child Dev* 65, 649–665.
- FROSH, S., PHOENIX, A. & PATTMAN, R. (2001): *Young Masculinities*, London: Palgrave.



- HAGEMANN-WHITE, C. et al. (2011). Feasibility Study To Assess The Possibilities, Opportunities And Needs To Standardise National Legislation On Violence Against Women, Violence Against Children And Sexual Orientation Violence. Brussels: European Commission
- KASSIS, W., ABRIL, P., ROMERO, A., ET AL (2010). Eltern Und Lehrpersonen Als Gewalt-Risikofaktoren Jugendlicher [Parents And Teachers As Risk Factors For Youngsters Towards Violence]. *Psychotherapie Forum*, 18 (2), 80-88.
- KINDLER, H. & WERNER, A. (2005). Auswirkungen Von Partnerschaftsgewalt Auf Kinder: Forschungsstand Und Folgerungen Für Die Praxis [Effects Of Violence Between Partners On Children: State Of Research And Implications For Practice]. In G. Deegener & W. Körner (Eds.), *Kindesmisshandlung Und Vernachlässigung*. Göttingen: Hogrefe.
- KRUMM, V. (1997). Gewalt In Der Schule [Violence At School]. *Empirische Pädagogik* 11 (2), 111–116.
- KRUMM, V., LAMBERGER-BAUMANN, B. & HAIDER, G. (1997). Gewalt In Der Schule – Auch Von Lehrern [Violence At School – By Teachers As Well]. *Empirische Pädagogik* 11 (2), 257–274.
- LUTHAR, S.S. & CICCHETTI, D. (2000). The Construct Of Resilience: Implications For Interventions And Social Policies. *Development And Psychopathology*, 12, 857-885.
- MASTEN, A. S. (2001). Resilienz In Der Entwicklung. Wunder Des Alltags [Resilience Within Development. An Every-Day-Miracle]. In G. Röper, C. Von Hagen & G. Noam (Eds.), *Entwicklung Und Risiko. Perspektiven Einer Klinischen Entwicklungspsychologie [Development And Risk. Perspectives Of A Clinical Developmental Psychology]* (Pp. 192-219). Stuttgart/Germany: Kohlhammer.
- MESSERSCHMIDT, James W. (1999) *Nine Lives. Adolescent Masculinities, The Body And Violence*. Colorado : Westview Press
- OLWEUS, D. (1996). Bully(Victim Problems At School: Facts And Effective Intervention. *Reclaiming Children And Youth*, Pp 15-22.
- RUTTER, M. (1990). Psychosocial Resilience And Protective Mechanisms. In: Rolf, J, Masten, A.s., Cicchetti, D., Nuechterlein K.h., Weintraub, S. (1990): *Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology* (Pp. 181 – 213). New York: Cambridge University Press.
- RUTTER, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, And Policy Implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels, (Eds.), *Handbook Of Early Childhood Intervention* (Pp. 651-682). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- RUTTER, M. (2001). Psychosocial Adversity: Risk, Resilience And Recovery. In J. M. Richman & M. W. Fraser (Eds.), *The Context Of Youth Violence. Resilience, Risk And Protection* (Pp. 13-41). Westport/Connecticut/London: Praeger Publishers.
- RUTTER, M. (2006), *Implications Of Resilience Concepts For Scientific Understanding*, Lester/Masten/Mcewan (Hrsg.), *Resilience In Children*, New York 2006, S. 1-12.
- SCEITHAUER, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken Der Frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- Und Schutzfaktorenkonzept Aus Entwicklungspathologischer Sicht [Bio-Psycho-Social Risks Of Early Childhood Development: The Concept Of Risk Factors And Protective Factors From The Perspective Of Developmental Pathology]. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Eds.), *Risiken In Der Frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie Der Ersten Lebensjahre* (Pp. 65-97). Göttingen/Germany: Hogrefe.
- SCHOON, I., Parsons, S. & Sacker, A. (2004). Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, And Subsequent Levels Of Adult Adaption. *J Adolesc Res* 19 (4), 383–404.



- UNGAR, M. (2008). Putting Resilience Theory Into Action: Five Principles. In L. Liebenberg & M. Ungar (Eds.), *Resilience In Action. Working With Youth Across Cultures And Contexts* (Pp. 17-36). Toronto: University Of Toronto Press.
- WALLER, M. A. (2001). Resilience In Ecosystemic Context: Evolution Of The Concept. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 71, 290-297.
- WERNER, E. E. (1993). Risk, Resilience And Recovery: Perspectives From The Kauai Longitudinal Study. *Development And Psychopathology* 5 (4), 503-515.
- WERNER, E. E. (2000). Protective Factors And Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook Of Early Childhood Intervention* (Pp. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- WERNER, E. E.; Smith, Ruth S. (1982), *Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study Of Resilient Children And Youth*, New York: McGraw-Hill
- WUSTMANN, C. (2004). *Resilienz*. Weinheim: Beltz.

