



RESILIENCIA Y ALUMNADO DE ESPAÑOL L2 EN CONTEXTOS MIGRATORIOS

Elena Salido Machado 

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN: Frente al aumento dramático de la desigualdad social, desde la psicología positiva y los discursos de autoayuda surge la *resiliencia* como competencia individual y valor social con una gran acogida en los contextos educativos y, más recientemente, en la enseñanza de EL2 a personas migrantes. Con el fin de delimitar los discursos de resiliencia y sus efectos en el aula de español L2, se plantean los siguientes objetivos: analizar su origen y uso en la literatura educativa, caracterizar al sujeto resiliente y detectar las implicaciones de su uso desde una lógica neoliberal a partir de un enfoque feminista decolonial. Los resultados revelan que la literatura educativa adopta un enfoque de la resiliencia desde paradigmas neoliberales que perpetúan las relaciones desiguales de poder.

PALABRAS CLAVE: resiliencia, educación, EL2, migración, decolonialidad

Resilience and SSL Migrant Students

ABSTRACT: Resilience has emerged as an individual skill and a social value due to dramatically increasing social inequality, becoming extremely popular in academic contexts and more recently in SSL teaching. This article intends to analyze resilience origin and its use in educational literature, characterize the concept resilient subject and detect the implications of its use by using neoliberal logic to define the discourses of resilience and their effects in the L2 Spanish classroom using a decolonial feminist approach through the concept of “colonial/modern gender system” in neoliberal nation-states. Results show that resilience present in educational literature is framed within neoliberal paradigm perpetuating unequal power relations.

KEYWORDS: resilience, education, SSL, migration, decoloniality

Résilience et apprenants L2 d'espagnol dans des contextes migratoires

RÉSUMÉ : Face à l'augmentation dramatique des inégalités sociales, la psychologie positive et les discours d'auto-assistance ont donné naissance à la résilience en tant que compétence individuelle et valeur sociale qui a été largement acceptée dans les contextes éducatifs et, plus récemment, dans l'enseignement de l'EL2 aux migrants. Afin de délimiter les discours de résilience et leurs effets dans la classe d'espagnol L2, les objectifs suivants sont proposés : analyser leur origine et leur utilisation dans la littérature éducative, caractériser le sujet résilient et détecter les implications de leur utilisation à partir d'une logique néolibérale basée sur une approche féministe décoloniale.

Les résultats révèlent que la littérature éducative adopte une approche de la résilience issue des paradigmes néolibéraux qui perpétuent des relations de pouvoir inégales.

MOTS-CLÉS : résilience, éducation, EL2, migration, décolonialité

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *resiliencia* ha ganado popularidad en los últimos tiempos en ámbitos tan diversos como la economía, la intervención social o la ecología, pero particularmente en el educativo, ya no como estrategia puntual de superación o compensación de dificultades, sino como una competencia o habilidad individual y social que se aspira a desarrollar en el alumnado para hacer frente a cualquier adversidad de la vida —laboral, socioeconómica, política e incluso sanitaria— en un mundo cada vez más globalizado y socialmente complejo y, sobre todo, incierto. A pesar de su apariencia innovadora, sus premisas han estado presentes durante años en disciplinas tan diversas como la psicología positiva, la educación o la economía. El fin de la meritocracia anuncia el nacimiento de la resiliencia como un *trend* de consumo en el mercado de la autoayuda, con consecuencias nefastas para las identidades subalternas, cuya situación de desigualdad se descontextualiza, despolitiza y de la que se les hace personalmente responsables. Esta intencional transferencia terminológica y discursiva puede entenderse entonces como un acto de “corrupción”, en el que se utiliza “el poder público para obtener ganancias privadas” (Franco Martínez, 2016, p. 130-131).

Aunque no existe un consenso sobre la definición y características de la resiliencia, en la mayoría de los casos se hace referencia a ella como la capacidad individual de adaptación y recuperación ante la tragedia (American Psychological Association, 2014), vivida como una experiencia inevitable y necesaria de enriquecimiento personal. En educación, aunque inicialmente se concebía la resiliencia como un mecanismo de resistencia extraordinario capaz de desafiar todos aquellos predictores del fracaso escolar, se plantea como una competencia más objeto de trabajo en las aulas y que todo el alumnado puede y debe aprender para hacer frente a los tiempos de incertidumbre y dificultad en los que vivimos.

La estrategia que aquí se analiza es una más de las múltiples trampas políticas, administrativas y discursivas que paulatinamente han ido ampliando su rango de privatización de la esfera pública hacia las instituciones educativas. Como señala Díez Gutiérrez (2010), la incorporación de la educación a las lógicas, normas y estructuras mercantiles no solo implica la extensión de los modelos de gestión y organización empresarial mediante la financiación pública de centros privados y el incremento de los conciertos educativos —que fomentan la segregación mediante la selección de centros, entre otros, por criterios raciales (Hernández-Castilla, 2020, p. 25-27)—, sino la propia filosofía y espíritu de esta institución, que pasa a concebirse como un “servicio” más, no un derecho público, sujeto a las reglas de oferta y demanda, a los índices de productividad o competitividad, excelencia, etc. Dichas reglas se traducen inevitablemente en jerarquías entre centros de excelencia académica o guetizados y entre alumnado resiliente, capaz de reinventarse continuamente y

mejorar ante la adversidad, del que no puede hacerlo o, al menos, no eternamente. Noriega Aguilar *et al.* (2015) dan cuenta del alcance que este término ha ido adquiriendo en la reflexión psicosocial y educativa, al argumentar que “en la actualidad todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar resiliencia” (p. 42).

La enseñanza de español como LE/L2 no es ajena a ella y la necesidad de formar a un alumnado *resiliente* responde a los diversos retos que supone la adquisición de segundas lenguas en contextos de migración, refugio y asilo, pues es este perfil de estudiantes el que tiene el imperativo y a menudo la obligación de recurrir al sobreesfuerzo personal y de las comunidades para sobreponerse a los obstáculos y las discriminaciones derivadas del hecho migratorio en países con políticas migratorias cada vez más restrictivas y discursos donde la xenofobia es un ingrediente principal, pero que a su vez se combina con otros ejes de opresión como el género, la diversidad sexo-afectiva, la edad o la capacidad. La naturaleza imbricada de las opresiones y su carácter sistemático chocan con la visión individualista y parcial imperante, sesgado al centrarse en un “único motivo de discriminación” (Valles Martínez, *et al.*, 2017, p. 136) y desarticulando la colectividad a través de la agencia individual (Medina Cárdenas, 2019).

Por tanto, es necesario analizar con detalle y conciencia crítica las implicaciones subyacentes en los discursos de la resiliencia, sobre todo para el alumnado migrante tanto en la docencia de L2 en contextos formales como en los informales, dada su vulnerabilidad social y la urgencia del aprendizaje del español para este alumnado. Para ello, este artículo acude al concepto “sistema moderno-colonial de género” de Lugones (2008, p. 77) para revelar cómo el uso actual de la resiliencia como herramienta de gobernabilidad no puede ni pretende realizar cambios significativos en las estructuras jerárquicas de poder raciales, de género y de clase vigentes.

2. REALIDADES MIGRADAS EN EL SISTEMA-MUNDO COLONIAL Y NEOLIBERAL DE GÉNERO

Para entender la propuesta de análisis crítico de este concepto, resulta esencial acudir al marco analítico en torno a la colonialidad del género aportado por Lugones (2008), quien, desde los feminismos decoloniales, nutre y completa las propuestas previas del campo de estudios de modernidad/colonialidad en América Latina, ya que resulta útil como ejercicio de historicidad y genealogía de las jerarquías sociales plenamente vigentes hoy en día y a las que la resiliencia no tiene posibilidad ni intención de modificar en términos sociopolíticos.

Al igual que Quijano (2014) o Castro-Gómez (2000), Lugones sitúa el origen de la modernidad en la colonización de América, así como las consecuentes tramas de seres humanos y la esclavitud trasatlántica que duraría tres siglos y en la que las actuales potencias europeas sometieron a entre 10 y 15 millones de personas africanas a una migración forzada. Si bien la esclavitud no era nueva, el caso americano supuso un cambio a escala global en las relaciones transnacionales y la configuración del poder político y social transnacional, estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto, en la que distingue entre el “colonialismo” como sistema político y la “colonialidad” como “patrón de poder mundial capitalista,

colonial/moderno y eurocentrado” (Lugones, 2008, p. 78). Esta última sobrevivió al primero manteniendo las relaciones de dominación en los estados-nación colonizadores y los actuales estados independientes con un pasado colonial, dando lugar a la expresión “colonialidad del poder”, que sustituye la represión por la producción de diferencias con implicaciones en la jerarquía social (Castro-Gómez, 2000) y que los sujetos subalternos deben internalizar para que sea posible. En ella las identidades geopolíticas que hoy se corresponderían con el Norte y Sur Global se construyen a partir de la oposición centro-periferia, cultura-naturaleza, sujeto-objeto, racionalidad-espiritualidad, ciudadanía-no ciudadanía, humanidad-animalidad, en la que las primeras corresponden al Norte Global y la segunda al Sur Global, también llamados países subdesarrollados, en vías de desarrollo, países tercermundistas, etc., en una temporalidad lineal en la que el mundo ha pasado de un estado primitivo a uno avanzado mediante el ejercicio de la “hegemonía en la elaboración intelectual” europea (Quijano, 1999, p. 7), representada por la ciencia. Lugones acude a la noción mitológica para explicar este proceso:

De modo mitológico, se entendió que Europa, como centro capitalista mundial que colonizó al resto del mundo, pre-existía al patrón capitalista mundial del poder y, como tal, constituía el momento más avanzado en el curso continuo, unidireccional y lineal de las especies. De acuerdo con una concepción de humanidad que se consolidó con esa mitología, la población mundial se diferenció en dos grupos: superior e inferior, racional e irracional, primitivo y civilizado, tradicional y moderno. [...] otros habitantes, humanos del planeta llegaron a ser míticamente concebidos [...] como etapa anterior en la historia de las especies (2008, p. 81).

La propia existencia del ideal occidental necesitó de su contraparte, configurada por las sociedades coloniales racial y étnicamente marcadas, para su definición, determinación y posterior exportación como modelo único de progreso, cuya relación se materializa en el capital-trabajo y, con él, en la articulación de clases sociales en torno al salario, si bien, como se comprobará más adelante, “el trabajo asalariado ha sido reservado, casi exclusivamente, para los europeos blancos” (Lugones, 2008, p. 80). La importancia de distinguir entre colonialismo/colonialidad radica en que la segunda está presente en la construcción de las naciones-estado independientes a partir del imaginario eurocentrado y se sirve de la raza, el género, el trabajo, la lengua y, sobre todo, la cultura y la razón como conquista o sumisión de lo primitivo o natural, encarnado en cuerpos generizados y racializados. Así, las identidades geopolíticas se conciben también en términos geoculturales y sociales, delimitando las (inter)subjetividades. La biologización de la diferencia ha representado una herramienta que, en el contexto expuesto, ha servido para naturalizar y legitimar todo tipo de jerarquías sociales, dado su supuesto carácter neutral, objetivo y permanente. Por esto, es necesario observar con espíritu crítico los discursos científicos, aparentemente libres de ideología política, que pueden esconder los postulados que, desde la psicología, la sociología y la antropología, entre otras disciplinas, pueden perpetuar las nociones básicas de la ciencia occidental no cuestionadas y profundamente politizadas.

Estas bases de gobierno y funcionamiento social tienen como resultado directo el carácter estructural de la opresión étnico-racial, de clase y de género, entre otras, con un carácter imbricado (Viveros Vigoya, 2016) o entretejido del que la tradición académica occidental, por su propia “ceguera epistémica” (Lugones, 2008, p. 76), centrada en la división conceptual de las distintas categorías, no ha dado cuenta. Este sesgo analítico no es más que un reflejo del etnocentrismo, propio de sociedades que se han construido considerando su forma de observar el mundo como la única —o al menos, la única válida— y han estudiado la historia únicamente desde su perspectiva y han basado sus reivindicaciones en su propia realidad, extendiéndola como representativa de la de todo el planeta y cercenando la validez de otras existencias, epistemes y modos de vivir, y negando tales jerarquías, al estar basadas en un patrón de reparto del poder que no existe. Esta es, entonces, una aproximación que se presenta idónea para la incorporación de los discursos de la emprendeduría como modelo de progreso individual en una sociedad aparentemente igualitaria, en especial en los tiempos actuales en los que la migración procedente de antiguos territorios colonizados pone contra las cuerdas los mitos fundacionales de Occidente y con las que este sigue manteniendo una relación colonial, a pesar de que sus administraciones ya no lo hagan (Grosfogel, 2008), estando estas caracterizadas por una desigualdad racial generizada y jerarquizada en clases sociales que se consolidó a través de “políticas públicas, la privación material sistemática y los estereotipos raciales profundamente arraigados” (Andrews, 2018, p. 79).

Tanto Lugones como otras autoras de los feminismos latinoamericanos han hecho especial hincapié en esta naturaleza entrelazada de las opresiones y en su matriz colonial, en tanto las jerarquías de género impuestas en las sociedades esclavistas partían de una concepción o ideología de género previa que se actualizó al incorporarse las mujeres negras e indígenas, reordenando las jerarquías sociales en términos raciales en las relaciones de género “según el color o la raza” (Carneiro, 2005, p. 22). Así, la mujer blanca y sus características se definen por oposición a las de las mujeres racializadas. Lo mismo ocurre con los hombres.

Este punto resulta crucial para comprender cómo la raza y posteriormente la etnicidad¹ fueron inventos necesarios y fructíferos para justificar, en una época donde se ensalzaban las libertades individuales como base del progreso social, el sometimiento y deshumanización de ciertas vidas para mantener un sistema económico altamente rentable para otras, empleado como “criterio básico de la clasificación social universal” (Quijano, 1999, p. 1), que desafía a las teorías tradicionales de las clases sociales y es respaldada por la biologización de la diferencia sirviéndose del racismo científico. En palabras de Yuderky Espinosa Miñoso, “ese lugar de bienestar se mantiene en la medida en que una gran cantidad de gente se mantiene dentro de la subalternidad” (Barroso Tristán, 2014, p. 25). Este juego de poder no escapa a la construcción de la mujer racializada, a la que no han prestado atención las luchas occidentales por la igualdad, que, si bien cuestionan categorías como el género o la clase, ignoran a la vez

¹ Ambos conceptos con definiciones y límites complicados a menudo han sido empleados como sinónimos.

las identidades étnico-raciales o religiosas y las relaciones que se establecen entre ellas y adolecen de un “individualismo liberal, competitivo y atomista” (Hooks, 2004, p. 36).

Las realidades simbólicas, discursivas y materiales de la colonialidad del poder tienen un reflejo claro en la construcción del imaginario migratorio occidental o la conceptualización de la cultura y cómo estas se manifiestan en última instancia en las aulas, aún más con respecto al sujeto migrante, “exento de derechos a través de un marco de violencia simbólica y material que se reaviva desde un horizonte nacionalista” (García González, 2020, p. 9).

Además, las opresiones y privilegios dependerán asimismo de características como la cercanía a la blanquitud, la heteronormatividad o la cultura hegemónica. Si bien una definición de “migración” estricta apuntaría a cualquier sujeto que desplaza su residencia por motivos diversos, existen evidentes marcas sociales y jerarquías históricamente construidas raciales, étnicas y religiosas, entre otras. De este modo, para la población europea blanca haremos referencia a su nacionalidad o su condición europea, mientras que el término *migrante* quedará relegado a las personas racializadas o con elementos culturales, étnicos o religiosos asociados a países cuya migración no es “deseada” (García González, 2020, p. 4). Como señala El-Tayeb (2011, p. 22), existe una relación bidireccional entre la otredad racial, étnica o religiosa y la asunción de la condición migrante. Así, se asume que los sujetos racializados o que profesan otras religiones son migrantes y los migrantes, a su vez, han de ser racializados o con creencias religiosas que se alejan de la tradición occidental. En esta línea, García Añón *et al.* (2013) concluyen, al estudiar las identificaciones policiales por perfil étnico en el territorio español, que las personas con apariencia no caucásica —principalmente personas gitanas, magrebíes y negras— tienen hasta cuatro veces más posibilidades de ser objeto de paradas policiales, probando la existencia de un patrón étnico-racial asociado a los controles policiales y que “no pueden explicarse por otros factores” (p. 29). Las identificaciones parten de estereotipos que asocian la migración y la delincuencia a marcadores étnico-raciales, pero olvidan, entre otros, la existencia de población afroespañola. Por todo ello, si bien podemos relativizar el sujeto migrante y recordar que la migración describe un proceso de desplazamiento que situaría en el mismo plano a una persona alemana y marroquí, Luque Moya (2015) nos recuerda que el alumnado migrante se distingue del extranjero en la situación administrativa, en muchas ocasiones irregular, pero especialmente en la percepción del país de acogida sobre él. Es en este punto donde entran en juego las dinámicas de poder basadas en construcciones étnico-raciales. No incluir el racismo estructural de los estados occidentales en la percepción migratoria de acuerdo con su origen y marcas raciales corre el peligro de equiparar ambos perfiles desde posturas nihilistas que pueden ser explotadas por las respuestas neoliberales ante las problemáticas sociales.

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA COLONIALIDAD DEL SER Y DEL SABER

La (inter)subjetividad creada por este sistema de poder a escala mundial y que encuentra en el modelo neoliberal el espacio perfecto para las políticas de la individualidad y el olvido del pasado (y presente) colonial, se produce y reproduce a través de los agentes de

socialización, como la familia, la escuela, los medios de comunicación, Internet y redes sociales, productos audiovisuales, etc. Shin y Park (2016) destacan como innovaciones propias de la subjetividad neoliberal la insistencia en reemplazar la responsabilidad del estado y las garantías que se le suponen por la capacidad de las personas de ayudarse a sí mismas. En particular, “el sistema educativo ha sido un sistema al servicio de la expansión del modelo occidental y de su mirada” (Barroso Tristán, 2014, p. 30). No resulta extraño entonces que la enseñanza funcione como herramienta o vehículo transmisor del ideario emprendedor, para el que es requisito necesario la explotación y el despojo humano y cultural, justificado por la ciencia de la resiliencia, que establece una línea importante entre la ciudadanía ideal o resiliente y la que no lo es.

La educación había sido hasta hace poco uno de los principales medios de movilidad social y se reconocía socialmente como un derecho esencial, universal y destinado a equilibrar las posibilidades del alumnado con una desigualdad social de partida, necesaria para un desarrollo pleno de la vida en sociedad, no ceñido únicamente al ámbito laboral. Más que un sistema educativo segregado, podríamos hablar de uno segregador que empuja a cierto alumnado a la promoción y a otro al fracaso (Rubia, 2017), en un “acto consciente y deliberado” (Murillo y Martínez-Garrido, 2020, p. 5). Esta creación de jerarquías da cuenta del carácter “prescriptivo” de los postulados de la felicidad (Medina Cárdenas, 2019) en los que se enmarca la resiliencia y afectan al autoconcepto y la percepción de la desigualdad, así como a las vías para enfrentarla. Además, estas van de la mano con las políticas de austeridad de los gobiernos occidentales actuales que, en clave neoliberal, acuden una y otra vez a criterios de eficiencia y rentabilidad, en los que los sujetos subalternos son percibidos como un lastre para la excelencia educativa: migrantes, personas con diversidad funcional o alumnado en riesgo de exclusión social.

Del mismo modo, la forma en la que la mirada neoliberal, traducida en un empoderamiento a través del “individualismo, la competitividad, el interés propio y los valores empresariales” (Medina Cárdenas, 2019, p. 4) ha permeado los discursos feministas hegemónicos, ha hecho de la educación en valores culturales y morales occidentales una movilidad por la vía individual, lo que parece aliarse con el capitalismo en lugar de cuestionarlo (Dabrowski, 2021). Esto ha abierto aún más la puerta al racismo o a la discriminación étnica y religiosa reducida a la cuestión cultural, idea contraria a los principios de la igualdad, al concebir a las mujeres sin estudios superiores como dependientes o empobrecidas, “necesitadas” de feminismo. Es entonces la óptica feminista neoliberal la que las provee de esta capacidad resiliente, en lugar de ser este resultado del ejercicio de privilegios raciales y de clase que las mujeres de clase media occidentales ejercen al liberarse de sus ataduras patriarcales, trasladando las labores de cuidado a otras mujeres racializadas, migrantes o pobres. Las políticas de igualdad occidentales están atravesadas por este sesgo etnocentrista. Con relación al alumnado migrante en general, se suelen establecer diferencias entre aquel que muestra una supuesta mejor disposición a la integración o al aprendizaje y aquel que no lo necesita o no quiere hacerlo: “existen ciertos grupos de inmigrantes que, por diferentes razones, no se han visto en la necesidad de aprender la lengua del país de acogida

[...] vivirán en guetos ignorando la sociedad, la lengua o la cultura que los rodea [...] los barrios pakistaníes, las barriadas marroquíes, etc.” (Luque Moya, 2015, p. 78). Estas distinciones o interpretaciones sobre las motivaciones del alumnado que no cumple con los estándares europeos son las esperables en el marco de las relaciones raciales y étnicas coloniales que, aunque no solo a este, afecta directamente al alumnado migrante. Miquel (2003) recoge algunas de las ideas que aquí se defienden al detectar una descripción del alumnado de EL2 migrado que ensalza lo negativo en él para desviar el foco de las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser atribuibles al profesorado, la metodología, los recursos o las instituciones, a lo que añadiríamos las políticas y los sesgos epistemológicos presentes en todos ellos. Asimismo, advierte de un etnocentrismo presente en las aulas y en la imposibilidad del ejercicio de una educación neutra. Esta apreciación resulta fundamental para posibilitar una aproximación crítica a los presupuestos desde los que se trabaja en la enseñanza de L2 en contextos migratorios.

4. UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA RESILIENCIA COMO RESPUESTA A LA SEGREGACIÓN

Aunque ya se han apuntado algunas de las características principales de la resiliencia como propuesta de empoderamiento y cambio social, se hace necesario observar en mayor profundidad cómo esta se conecta con el concepto de colonialidad primero y de raza después, al ser “el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años” (Quijano, 1999, p. 1). A su vez se vincula con los discursos empresariales de progreso individual en sociedades regidas por la competencia, en los que la resiliencia forma parte del “capital psicológico” (Martínez Guzmán y Medina Cárdenas, 2021, p. 3).

El excesivo interés de los estudios y las aproximaciones a la resiliencia como teoría social, pero analizada estrictamente desde la individualidad y los microcontextos (familia y centro educativo, en el caso del alumnado en etapa obligatoria) resulta problemático, especialmente si se refiere a aprendientes migrantes en territorios europeos con una tensión racial y políticas migratorias tan determinadas, carentes de todo contexto presente o histórico. Los resultados obtenidos se analizan asimismo en términos individuales o microsociales y categorizan al alumnado como mejor o peor preparado para la vida en función del nivel de tolerancia al sufrimiento que desarrolle y al profesorado que lleve a cabo esa labor. Parece lógico que las historias de vida del alumnado adulto universitario que aprende español en la universidad o el del alumnado local de clase media no puede equipararse en ningún caso con las de menores no acompañados o familias adultas en situación irregular. La distancia cada vez más acusada de los discursos educativos de la exclusión social en favor de los del emprendimiento hacen que el interés de estudio cambie: “las causas del fracaso escolar entre inmigrantes han sido ampliamente estudiadas, mientras que la investigación sobre el éxito escolar de estos grupos sigue siendo escasa, particularmente si nos centramos en la resiliencia asociada a la inmigración” (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015, p. 193). Otro de los efectos de la falta de contexto en las investigaciones sobre resiliencia reside en la selección de variables de análisis, muchas veces determinadas por la propia fuente de los datos, en las que se suele

agrupar a todo el alumnado extranjero sin distinción racial o en grupos excesivamente amplios y supuestamente homogéneos; características que se revelan determinantes para un estudio profundo de la igualdad, por la necesidad del “ethos neoliberal” de psicologizar a la población para desplazar lo sistémico a la parcela de la racionalidad individual (Medina Cárdenas, 2019, p. 10).

A falta de una definición exhaustiva, las principales características de las personas denominadas resilientes comprenden “en todo caso factores individuales” (García Clavel *et al.*, 2018, p. 21), como competencia personal, tenacidad, confianza, tolerancia al sufrimiento y la adversidad, aceptación positiva del cambio, control emocional, influencia espiritual, personalidad positiva, capacidad de autogestión y autocontrol, a las que se reconoce cierta influencia, aunque no en todos los casos, del contexto familiar y social directo y del centro educativo y sus integrantes. Ante la evidente dificultad de generalizar características contextuales, procesuales y dinámicas, a los discursos que Medina Cárdenas (2019, p. 5) denomina “felicitaros”, la psicología positiva acude a la herramienta de legitimación más poderosa y ya expuesta: la objetividad científica y la atribución de las características psicológicas internas a cuestiones biológicas, a pesar de que la proporción cuantificable dentro del proceso educativo es minoritaria (Rubia, 2017). Podemos observar numerosos elementos que integran esta operación de inserción de la resiliencia en el discurso científico. El más evidente es la descripción de esta como habilidad o competencia psicoafectiva, ya que toda persona tiene la disposición natural de aprender con los estímulos adecuados, centrando de nuevo el conocimiento y el progreso en la esfera de lo mental/racional, con las marcas racializadas de género que esto supone. Para ello, las investigaciones se centran en elaborar listados, taxonomías y estandarizar procesos de análisis con el fin último de producir métodos de inserción de esta dimensión en el currículo formativo del alumnado y del profesorado. A tal fin, surgen institutos, centros de investigación, herramientas de diagnóstico (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015). A partir de ellos, se puede acceder a consejos, pautas o manuales, como los de la American Psychological Association (2014, s/p), en la que se ofrecen consejos acerca de cómo ser resiliente, y que recuerdan en gran medida a las habilidades requeridas en el mercado laboral, como elaborar planificaciones realistas, ser proactivo, tener una imagen propia positiva, desarrollar habilidades comunicativas y de resolución de problemas o controlar emociones fuertes e impulsos para no reaccionar desproporcionadamente, meditar, escribir o trabajar en lo espiritual o buscar apoyo en familiares o grupos religiosos o sociales que ayuden a mantener la esperanza, recurrir a libros de autoayuda o historias motivacionales de personas que hayan superado grandes tragedias, como sobrevivir al cáncer.

Otra premisa conflictiva en este campo es la medición de la resiliencia a partir de preguntas basadas casi exclusivamente en el autoconcepto académico y personal del alumnado, si bien autoras como Pinel-Martínez *et al.* (2019, p. 113) la definen como la capacidad de superación de la adversidad y no de la percepción individual sobre ella. En ningún caso es definitorio del futuro escolar y pone de manifiesto la falta de correspondencia entre las expectativas del alumnado migrante en etapa escolar obligatoria y su continuidad en

la posobligatoria (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015). Esta expectativa de correspondencia solo es posible al ignorar que existen factores estructurales y superiores a la individualidad que inciden directamente sobre el éxito escolar, la adquisición de lenguas o la “integración” social, sobre la que esta no opera. En esta línea, Franco Martínez (2016) plantea el interrogante: “¿es adecuado vincular la resiliencia natural a los efectos negativos de las relaciones sociales capitalistas?” (p. 130).

Además, como destacan desde los feminismos negros y decoloniales, entre otros, categorías como el género, la clase social o la identidad étnico-racial y religiosa, insertas en las relaciones capitalistas coloniales de género, se ven directamente afectadas en su construcción identitaria. Las identidades subalternas suelen aparejar un autoconcepto más bajo en tanto se construyen en los márgenes de la normatividad y en continuo reflejo negativo de esta. Por este motivo, argumentamos que, debido a los profundos sesgos que caracterizan a estas pruebas, se encuentran disparidades generales en los resultados para variables como sexo, el nivel de apoyo o el periodo de residencia en el país para el alumnado extranjero. Cabría reflexionar entonces sobre en qué grado las puntuaciones en resiliencia del alumnado están más relacionadas en los casos positivos con sus privilegios sociales y su grado de cercanía con el sujeto neoliberal ideal —hombre, cishetero, sin discapacidad, blanco y de clase media—, y en qué casos un puntaje bajo puede vincularse con las características propias de la gestión política y educativa de la migración, la construcción racial del alumnado, según su procedencia, cultura, etc., o cómo estas instituciones reproducen jerarquías sociales a través del currículo, las políticas de inmersión/submersión lingüística o los estereotipos y prejuicios del profesorado. En este sentido, se observa un efecto Pigmalión negativo (Ballestín González, 2015), pues el profesorado clasifica al alumnado jerárquicamente a partir de sus estereotipos de clase social, cultura, etc. y tiende a esperar y exigir menos de este, afectando a su rendimiento académico y, en consecuencia, beneficia exponencialmente al alumnado blanco. De hecho, y como ilustran Pinel-Martínez *et al.* (2019), la falta de correspondencia entre estudios puede deberse a que algunos se realizan únicamente en centros con desventaja socioeconómica o sobre alumnado con discapacidad o dificultades personales y sociales, donde el alumnado no cuenta con el entorno idóneo para el desarrollo de la resiliencia. Una vez más, si la resiliencia comenzó siendo un fenómeno que caracterizaba la excepcionalidad en la exclusión social, ha pasado a describir las características habituales y propias de los grupos sociales privilegiados y lo que se denomina resiliencia baja es en realidad desigualdad social. Se pierde también la oportunidad de analizar la resiliencia como síntoma de la exclusión social generalizada en ciertos grupos de población e indagar en su origen. Ballestín González atisba la naturalización de “rasgos de personalidad y evolutivos” como obstáculos en el aprendizaje (2015, p. 374). Muchos de los atributos valorados en la resiliencia, como la regulación o incluso la evitación emocional,² el autoconcepto y la autoestima vienen

² La American Psychological Association (2014, s/p) reconoce que, en ocasiones, es necesario evitar experimentar emociones fuertes para continuar con las actividades cotidianas.

condicionados desde fuera por el imaginario étnico-racial de género e internamente por la influencia de los primeros sobre el desarrollo psicosocial del alumnado.

Por otra parte, en la interpretación del contexto social, la mayoría de los estudios destacan la existencia de modelos de éxito en el entorno cercano, el apoyo familiar y la existencia de una red social que sirva de sostén para el desarrollo de la resiliencia. No obstante, la realidad de las familias migrantes suele incluir el trabajo irregular, precario y con sobrecarga horaria, que limita la participación que puedan tener en el proceso formativo de los/as menores, así como las barreras lingüísticas. Inciden del mismo modo en el propio proceso de adquisición lingüística, dificultando el acceso a la enseñanza privada del español, la asistencia regular a clases, la compra de materiales de estudio, el pago de las tasas de examen o la ampliación del propio círculo social “no endógeno”. En el caso de las mujeres migrantes que realizan trabajo de cuidados, sector que abarca a la mayoría, Chee (2020) ha examinado los discursos de resiliencia presentes en las empresas internacionales de contratación de trabajadoras asiáticas, en las que se enseña a reemplazar la mentalidad de trabajadoras asalariadas por la de emprendedoras, responsables últimas de su propio éxito, como mecanismo necesario de supervivencia a la incertidumbre y la violencia psicológica, física y verbal del proceso migratorio, ya que el negocio depende de las familias y de la demanda para continuar operando, por lo que el entrenamiento cuenta con la existencia de estas situaciones de discriminación y violencia, que se entienden externas e inevitables, pero provechosas (Pinel-Martínez *et al.*, 2019). Esto se traduce en un discurso de competencias productivas y rentables en el mercado de trabajo neoliberal (Shin y Park, 2016), que Chee describe como una mezcla entre flexibilidad y resistencia sobrehumana, tener una mente fuerte, dejar de lado el orgullo, ser profesional y adoptar estrategias de defensa: poseer una autoestima alta, adaptarse a la familia y la cultura, llevar un corte de pelo poco femenino o una vestimenta “adecuada” para prevenir las agresiones sexuales. Esta visión de inevitabilidad y aceptación (Noriega Aguilar *et al.*, 2015) sobre lo externo hace que se conciba como una pérdida de tiempo prestar atención a esas causas “externas” y así evitar la reflexión sobre el hecho mismo de la asunción de cuidados por parte de mujeres empobrecidas y racializadas que asumen los trabajos de cuidados de las mujeres occidentales en condiciones de extrema precariedad, la generalizada violencia sexual que experimentan las mujeres o la legitimidad de negocios internacionales poco o nada regulados, que no garantizan su seguridad en favor de la economía privada.

Mirza y Meeto (2018) identifican también cómo las instituciones educativas europeas conciben el empoderamiento de las niñas musulmanas desde premisas feministas neoliberales, sobre las que existe un ideal de estudiante musulmana o buena musulmana que se asienta sobre la asunción de una opresión familiar-cultural, una pasividad inherente contrapuesta a la agencia de la mujer occidental, la necesidad de aculturación o el cuestionamiento de sus tradiciones en favor de las occidentales como forma de empoderarse. Todas estas proposiciones proyectan una actitud paternalista y racista de una mujer a otra que es necesario salvar y que concuerda, asimismo, según las autoras, con un discurso formal de igualdad y diversidad occidentales, al tiempo que se propagan los discursos y políticas racistas.

En este sentido, Sandín-Esteban y Sánchez-Martí (2015) destacan la interacción social heterogénea como un elemento que el alumnado considera importante en su proceso de adaptación, evitando “grupos endogámicos” (p. 204), algo que contrasta con la habitual concentración de la población migrante en determinados barrios, debido a la dificultad para acceder a viviendas de alquiler, y la selección de centros que suelen hacer las familias españolas, prefiriendo la educación concertada cuando aumenta el ratio de alumnado migrante en los centros escolares públicos, creando una dualidad de centros de élite y centros guetizados y el racismo cotidiano. Así, la educación, la inclusión social o el trabajo digno pasan de verse como un derecho a percibirse como un privilegio que hay que ganarse a través de un sistema combinado de adquisiciones, aprendizajes individuales y renunciadas sociales.

Clay (2019) analiza cómo el discurso neoliberal de la resiliencia moldea la subjetividad de la juventud afroamericana y su percepción de la desigualdad, la evaluación de sus propias cualidades y cómo son percibidas externamente, también en la investigación educativa. Mientras que las capacidades de contención emocional son celebradas y representadas por el alumnado blanco de clase media, la falta de capacidades de contención emocional se encarna en los sujetos empobrecidos, racializados y diversos, que deben suplir esa carencia a través de la educación. Los resultados fueron los esperados: un marco interpretativo que responsabiliza a la comunidad negra de su propia desigualdad, la justifica y minimiza o elimina por completo la dimensión estructural e histórica. Para este autor, lo que denomina *black resilience neoliberalism* es una expresión del poder hegemónico de supremacía blanca en sociedades que formalmente han superado la discriminación racial para desactivar cualquier cuestionamiento político de las estructuras raciales, que podemos recuperar para el análisis del auge de estos discursos en relación con el alumnado migrante, al que los estados tienden a responsabilizar de su propia situación de opresión. Sin embargo, por esto, haciendo uso de la nada nueva ceguera de las relaciones desiguales de poder, “no estamos captando la verdadera magnitud de la segregación escolar ni seremos capaces de comprenderla, ni podremos rearmarnos para luchar contra ella” (Murillo y Martínez-Garrido, 2020, p. 5).

4.1. ¿Quién necesita resiliencia? Alumnado migrante racializado en contextos escolares y de educación no formal

Si la resiliencia se entiende como un mecanismo que subvierte un fracaso escolar y una exclusión social casi garantizadas y sus causas parten no tanto de su desempeño individual, sino por cómo afectan a este las dinámicas, instituciones e instrumentos de la sociedad, la resiliencia no es de todo el mundo ni para todo el mundo. El sujeto resiliente debe ser aquel con mayores riesgos de exclusión social, que suele asociarse a la clase económica, el capital cultural, la condición migrante, la diversidad funcional o la diversidad étnico-racial. De lo contrario, mediríamos de forma homogénea el éxito de un alumnado que tiene condiciones materiales y simbólicas desiguales y, como cabría esperar, quienes tienen mejores condiciones socioeconómicas, privilegios raciales y de género o capacidades normativas tienen ventaja en la clasificación de la resiliencia, que se mide por indicadores reflejo de su estatus social y no

de su capacidad ni habilidades. La igualdad se reconoce como derecho, pero solo puede alcanzarse reconociendo la diferencia y sus implicaciones en el desarrollo pleno de la vida. Por tanto, es responsabilidad de las instituciones que inciden en la dimensión social estructural, entre ellas la educativa, la corrección de las desigualdades de partida y la creación de oportunidades de movilidad y justicia social.

El alumnado de español L2 migrante es candidato ideal para verse obligado a desarrollar estrategias resilientes, es decir, de resistencia a la opresión. Para analizar en mayor detalle qué respuestas ofrece la resiliencia neoliberal y los motivos por los que no se adecua a las necesidades de este alumnado y, de hecho, lo desempodera, estableceremos a continuación una correlación entre las principales problemáticas generales y relacionadas con la docencia del español en contextos educativos formales de todas las etapas educativas, e informales, habituales en la docencia de personas adultas. Todo ello bajo la premisa de que los problemas educativos son a menudo reflejo de “una problemática más amplia y compleja de tipo social” (Uriarte, 2006, p. 12), en la que se observan claras diferencias en cuanto a recursos, implicación de instituciones lingüísticas y políticas o desarrollo metodológico si la comparamos con la faceta más empresarial o rentable del español en escuelas privadas e instituciones de educación superior.

Si nos centramos en la educación formal, algunas de las quejas más comunes en el viraje de las políticas educativas hacia criterios empresariales son las inversiones de dinero público en los conciertos educativos y el efecto huida de las familias locales blancas, las ayudas económicas para el uso de guarderías privadas (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021), un sistema educativo “anacrónico” (Naciones Unidas, 2020, p. 2), la guetización de los centros con alumnado migrante, concentrado “de manera desigual e inexplicable” en la educación pública (Hernández Castilla, 2020, p. 201), los constantes cambios en la legislación educativa y el currículo, la ausencia de variables étnico-raciales o de país de origen en la documentación para un análisis más completo que el que ofrece la nacionalidad y el reto que supone la atención a la diversidad en relación con las anteriores o la falta de reconocimiento de la labor docente.

Gerehou (2021, p. 92) apunta los inconvenientes que presentan las familias para ayudar al alumnado con las tareas escolares por limitaciones lingüísticas, diferencias culturales o de nivel de instrucción y, no menos importante, por la imposibilidad económica de costear clases privadas de refuerzo, lo que se relaciona con las condiciones de precariedad laboral y social cuyos cimientos se han descrito en el primer epígrafe. Aunque se han identificado las principales causas de sus altas tasas de fracaso escolar como el abandono, la no promoción, el absentismo y la segregación escolar, los discursos de odio contra los/as MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados) o la mayor tasa de pobreza infantil como desencadenante de las anteriores (Naciones Unidas, 2020), sigue siendo marginal la atención que se presta a cómo el grado de adquisición del español como lengua vehicular y de instrucción, tanto en el alumnado como en su círculo familiar, y sus causas afectan por extensión al éxito académico y social en las aulas, más aún en territorios plurilingües. Por último, cabe destacar el “desprecio” hacia la cultura y formas de concebirla fuera de los estándares eurocentrados y

construidos sobre los saberes propios de las clases medias, que se traduce en el escaso o nulo papel de las lenguas y culturas de origen en el aula, desaprovechando los beneficios del aprendizaje de la LM en la L2.

En cuanto a la atención lingüística, los estudios se centran en la falta de un sistema de gestión común, la existencia de modelos segregadores de submersión, los puntos ciegos del MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*) en cuanto a la evaluación de la L2 como lengua de instrucción, la necesidad de evaluar y dar seguimiento sistemático a los resultados, la falta de formación específica del profesorado de lenguas en EL2 e interculturalidad y migraciones, que en ocasiones el profesorado ni siquiera estima necesaria o no se percibe como tal (Níkleva, 2018). Esto da cuenta del reconocimiento de la profesión como especialidad —si bien a menudo se asigna al profesorado disponible o menor antigüedad en el centro—, la ausencia de coordinación con el claustro, los requisitos de aforo para solicitar la apertura de un grupo, la escasez de plazas, la inestabilidad derivada de los cambios de centro (Níkleva, 2018), la percepción negativa del profesorado sobre las migraciones, unida a los estereotipos étnico-raciales y religiosos y el efecto Pigmalión negativo. En Boussif (2019, p. 91) encontramos un hecho de vital importancia y al que no se le ha prestado excesiva atención: la ausencia de profesorado migrante o descendiente de migrantes en las aulas, que extendemos a profesorado diverso —étnico y racial— o que comparta con el alumnado migrante mayoritario la lengua materna. Incluso la docencia y el personal laboral en organizaciones sin ánimo de lucro están compuestos principalmente por personas locales y blancas. Entre otros conflictos, y a pesar de sus buenas intenciones, usuarias migrantes de ONG reconocen la necesidad de que los puestos sean ocupados por otras mujeres migrantes. En ocasiones, la ceguera sobre los propios privilegios puede llevar a un exceso de “protagonismo individual y la consecución de intereses particulares” (Flores Martínez, 2020, p. 24).

González Falcón (2006-2007) destaca, además, la segregación del alumnado migrante con menos recursos económicos, respecto de los “extranjeros”, en las actividades extraescolares o la exclusión generalizada del marroquí de las actividades de socialización, que repercute en la percepción que el resto del alumnado tiene sobre él. García Medina *et al.* (2020, p. 214) refieren asimismo la pasividad de los centros ante la discriminación escolar hacia el alumnado migrante y el trato xenófobo del profesorado. De hecho, es posible que muchas de las actitudes que el profesorado interpreta como rasgos negativos de la personalidad o cultura del alumnado porque los sujetos migrantes suelen pasar a ser embajadores accidentales de todo lo que en los países de recepción se entiende como “su cultura”, sean en realidad signos denotativos de los efectos psicológicos y afectivos negativos —aislamiento, desarraigo, etc.— del propio proceso migratorio y de la discriminación —en forma de rechazo explícito, actitud salvadora, asunción del déficit cultural, etc.— sufrida tras la llegada. Por tanto, el acompañamiento terapéutico y la formación especializada de todas las personas que intervienen en el proceso son clave para evitar sesgos derivados de los constructos étnico-raciales de género.

En cuanto a la educación no formal, entre los problemas habitualmente asociados al proyecto migratorio hacia los países occidentales encontramos la discriminación sistemática

patente en leyes migratorias “restrictivas y punitivas” (García González, 2020, p. 4). Unos índices de desigualdad en España superan con creces los europeos (Naciones Unidas, 2020, p. 4), por dimensiones entrelazadas de opresión (Collins, 1990, p. 559) que se perciben como acoso social e institucional (Valles Martínez *et al.*, 2017). Estas se manifiestan, atravesadas transversalmente por el nivel de competencia lingüística, en mayores tasas de desempleo, debido a la dificultad de convalidación académica y en las que inciden también la edad o la capacidad, mayor vulnerabilidad a la exclusión social y pobreza, concentración en sectores laborales informales y poco valorados, precariedad laboral, dificultades y discriminación en el acceso a la vivienda —que se traduce en segregación residencial— y a los servicios de salud (Naciones Unidas, 2020) o violencia física. Mención aparte merece la invisibilidad en la literatura académica relativa a las migraciones de las personas migrantes o racializadas con diversidad funcional (Valles Martínez *et al.*, 2017), aun siendo la capacidad un elemento clave en el régimen productivo propio de las sociedades capitalistas.

Para las mujeres migrantes, a menudo racializadas, supone además la exposición a diversos tipos de violencia. Uno de ellos es la violencia sexual: hipersexualización, trabajo dentro de hogares particulares, muchas veces como interna, violencia sexual durante el trayecto migratorio —a la que también se exponen los/as menores si no viajan acompañados/as— y en el trabajo, trata de seres humanos y prostitución forzada. Todo ello como parte de una división sexual racializada del trabajo que culmina con la absorción del trabajo de cuidados de las mujeres occidentales en condiciones de semiesclavitud con salarios precarios y protección social que se añade a la “sobrecarga” de cargas familiares en el país de origen (Flores Martínez, 2020, p. 20), victimización, cosificación y uso de la raza para establecer jerarquías de género (Carneiro, 2005), exotización e invisibilidad en el debate hegemónico sobre los derechos de las mujeres como sujeto y no objeto. Los discursos del feminismo occidental se han desentendido históricamente de la desigualdad racial (Hooks, 2004) y promueven el empoderamiento individual mediante la actitud positiva para enfrentar la desigualdad de la que participan. Todo lo anterior, por supuesto, afecta al bienestar psicosocial de las mujeres y repercute negativamente en su disponibilidad para el aprendizaje de la lengua o la asistencia regular a clases.

En la enseñanza a personas adultas, debemos acudir en primer lugar a la falta de homogeneidad de la gestión de este tipo de enseñanza y la sobrerrepresentación de ONG (Luque Moya, 2015), en lugar de administraciones públicas y su relación de “clientelismo” con ellas por los conflictos de intereses que genera su dependencia económica (Morión Castro y Aboussi, 2016, p. 155). Son asimismo generalizadas las carencias en torno a la formación lingüística y especializada del profesorado o su falta de experiencia, compuesto en su mayoría por personas voluntarias de profesiones y formación diversas; la oferta limitada, aunque en aumento (Níkleva y López García, 2016), y no siempre rigurosa de material específico ante las dificultades de aplicación de manuales y materiales de ELE generales, la necesidad de una mayor producción académica en EL2 en contextos migratorios (Pastor Cesteros, 2007) en comparación con el volumen de trabajos destinados a ELE y, en menor medida, los estereotipos de etnia, raza, clase y género de todas las personas que participan directa o

indirectamente en este proceso, especialmente del profesorado. Otra de las pistas sobre el marco en el que opera la enseñanza de L2, pero que no es exclusiva del español, es la limitación identitaria y de proyección de futuro que provoca la reducción de contenidos al necesario para el contexto laboral al que tienen acceso (Shin y Park, 2016), que a su vez reduce el tipo de puestos de trabajo al que tienen acceso por su nivel de español a la precariedad al limitar los niveles ofrecidos a este perfil de alumnado y centrar sus contenidos en habilidades lingüísticas ligadas a trabajos de menor cualificación.

Con todo, resulta complicado que el alumnado tenga el poder de desarticular de forma individual, por separado y con una actitud positiva, los profundos esquemas de opresión que encuentran un reflejo claro en la gestión de la enseñanza-aprendizaje de EL2 en contextos de migración, refugio, asilo y apátrida, gobernados por la desidia institucional y política. De ahí la importancia de observar con espíritu crítico las propuestas de cambio social que, bajo la premisa de superar el determinismo social, se enfocan en “factores que caracterizan a los alumnos resilientes menos estructurales y sobre las que se puede incidir” (Cordero *et al.*, 2012, p. 42). De hecho, sí es posible incidir en la desigualdad estructural, aunque a menudo se obvie en la investigación educativa, y asumir que estos cambios no son posibles y renunciar a ellos únicamente contribuye a perpetuar su situación de desigualdad, de vital importancia ante la reconocida importancia y urgencia de la adquisición lingüística, estigmatizar aún más y no asumir la responsabilidad colectiva e institucional sobre las políticas migratorias coloniales de género, entre ellas la educativa o cómo estamos aprovechando los espacios académicos y de investigación para ponerlas de manifiesto. En palabras de Cumes (2012), “es muy frecuente encontrar una academia elitista no interesada en interrogar las estructuras heredadas del colonialismo y el patriarcado” (p. 4). Por tanto, quizás la insistencia en imponer la resiliencia como modelo, también en el ámbito educativo, tiene que ver en realidad con “ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo” (Díez Gutiérrez, 2010, p. 23).

5. ACUERDOS Y RENUNCIAS EN LA RESILIENCIA EDUCATIVA

Las promesas de la resiliencia como solución a las problemáticas sociales traen consigo una serie de acuerdos y renuncias implícitas en relación con las características que presenta en su discurso.

En primer lugar, la resiliencia como herramienta de empoderamiento y cambio social se plantea desde el individualismo y, por ello, tiene un carácter ficcional o performático. Como discurso de la felicidad, vende la fantasía de que cada cual de forma aislada y por separado tiene la capacidad y el poder político de desarmar estructuras y sistemas de poder que sostienen la desigualdad, promoviendo la individualización de la “experiencia [...] y el malestar social” (Martínez Guzmán y Medina Cárdenas, 2021, p. 4). Se acepta entonces la desigualdad como un hecho inevitable, normalizado para ciertos grupos y se sitúa en el terreno de la actitud, en la mente de cada persona. Existe entonces una renuncia a la idea de una

garantía pública de la seguridad y se destierra así la organización colectiva y el análisis multifactorial y estructural de la realidad, al pensar la agencia no como la capacidad de controlar el entorno sino de adaptarse a un estado de crisis e inseguridad permanentes (Chee, 2020). Coincidimos con García González (2020): “en otras palabras, la dominación actual de los países ricos sobre los países del Sur global impulsa los movimientos migratorios a la vez que refuerza los dispositivos fronterizos a fin de frenar las llegadas de flujos no deseados a su territorio” (p. 6). Una de las grandes renunciaciones que conlleva encumbrar la resiliencia para evitar el fracaso social y escolar es la inevitabilidad de la opresión que, lejos de cuestionarse, debe aceptarse como un factor externo e incontrolable para centrarse en lo que sí se puede controlar (APA, 2014), la propia mente y emociones. Si bien esta premisa podría tener sentido en el ámbito de las ciencias naturales en determinados casos, el funcionamiento de las sociedades se fundamenta en pactos sociales que determinan la aceptabilidad de las jerarquías y su funcionamiento. Uriarte (2006) recuerda que “ningún alumno elige fracasar en la escuela” (p. 10).

Directamente relacionada con la anterior, otra de sus principales características es la despolitización, que impide reflexionar sobre el carácter estructural de la opresión. Si se acepta que las causas externas son inmutables, no se puede incidir en ellas y solo nos queda trabajar en la represión de las emociones negativas. Ni las personas oprimidas ni las que contemplan pero no experimentan esta opresión pueden luchar contra ellas, porque todas son iguales y ninguna tiene más poder o privilegios que otra. Resultaría así una pérdida de tiempo cuestionar las bases etnocéntricas y coloniales de la construcción cultural, el racismo estructural o la xenofobia en la legislación y la aplicación de las políticas, entre ellas las lingüísticas, que han colocado al alumnado en la posición de necesitar ser resiliente. Como advierte Franco Martínez (2016), la resiliencia “contribuye a legitimar los valores del capitalismo, diluyendo la conciencia de alienación y frenando los conatos de rebelión popular y las movilizaciones sociales mediante la retórica del liderazgo individual” (p. 133).

Otra cualidad inherente a la resiliencia, tal y como se describe desde los discursos neoliberales, es la universalidad derivada de la de los rasgos internos en el discurso científico y una atemporalidad creada por la ausencia de historicidad en el análisis de las dinámicas sociales. Todo el mundo, con independencia de su situación, tiene la predisposición natural de desarrollarla (APA, 2014) si el entorno educativo favorece y se desea. Se adquiere a lo largo de toda la vida y tiene un carácter ilimitado, creando una “mitología de los superpoderes” (Franco Martínez, 2016, p. 134), sin costes psicosociales derivados de la exposición continua a situaciones traumáticas, porque todas se sitúan al mismo nivel, afectan a todas las personas por igual y se resuelven utilizando los mismos mecanismos. Este último punto marca una diferencia importante, que viene dada por lo anterior. Las adversidades de vida desprovistas de una visión sistemática de la desigualdad por motivos de raza, clase, género, capacidad, etc., conllevan que la formulación de esa supuesta adversidad universal esté concebida desde y para el sector poblacional hegemónico, al que la desigualdad estructural no afecta. De hecho, no existen diferencias sustanciales entre el alumnado L2 migrante o extranjero de cualquier procedencia y estatus social, aparte de que el migrante ha tenido el privilegio de experimentar

situaciones idóneas para aprender a ser resiliente, que habrá aprovechado o no, según sea su situación actual.

Ignorar los importantes efectos o costes que tiene el sufrimiento y el trauma en determinados contextos, y que la resiliencia ignora y homogeniza bajo el modelo de adversidad de europeo con privilegios raciales, de clase, género y capacidad, es observar la adversidad de un modo idealizado. La romantización del sufrimiento, la exclusión o la pobreza no son nuevos, pero adquieren un alcance mucho mayor con la popularidad de este y otros discursos de autoayuda que consideran negativa la sobreprotección familiar y educativa (García Clavel *et al.*, 2018) para el desarrollo de la resiliencia. Tanto es así, que se promueve la adversidad en términos de inversión y oportunidad de crecimiento a partir de una correcta gestión de la mente y las emociones, allanando el terreno aún más para el mantenimiento de las jerarquías, a través de las políticas del olvido y la patologización de los grupos desfavorecidos, que lo son por su actitud negativa ante la vida y su falta de voluntad. Así, renunciamos al reconocimiento de la vulnerabilidad como espacio de aceptación del sufrimiento y cuidados propios y mutuos o acción para la justicia social, para entenderla como una oportunidad de entrenamiento en resiliencia. El alumnado de EL2 debe aprovechar y agradecer la oportunidad de haber transitado un periplo migratorio adverso y emplearlo como entrenamiento para la “amenaza permanente de la adversidad [...] positiva” (Martínez Guzmán y Medina Cárdenas, 2021, p. 17).

Por último y más importante, la resiliencia es ante todo rentable. A las políticas (educativas) neoliberales les conviene que la población migrante siga encargándose de los trabajos de cuidados de los que las familias no pueden encargarse y de los que el estado se desentiende y de los trabajos productivos más precarios, pero necesarios para el sostenimiento de las economías del primer mundo, trasladando fábricas y centros de producción con condiciones laborales de neoesclavitud a los países del Sur Global. También se presenta como idóneo que no se cuestionen los motivos de la arbitrariedad y precariedad de la docencia de L2 escolares, la ausencia de una promoción de valores antirracistas en las escuelas o la desatención de las administraciones públicas a la docencia de L2 en la educación no formal, que, pese a ser la competencia lingüística acreditada un requisito para la regularización administrativa, no se encuentra en manos del sistema público, sino de escuelas privadas que no están al alcance de este alumnado en la mayoría de los casos y de organizaciones sin ánimo de lucro que no cuentan con los recursos personales, materiales ni económicos para proporcionar una enseñanza del español adecuada. La misma reflexión se extiende a la legislación migratoria, el acoso social o la violencia simbólica.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos defendido, por tanto, que la adopción en los discursos educativos de la resiliencia como respuesta al fracaso escolar es contraria a los objetivos por los que se pretende implementar en la gestión y políticas educativas —evitar un determinismo que de hecho refuerza, desplazado de lo social a lo personal—, pero muy especialmente en la

enseñanza de L2 al alumnado migrante, tradicionalmente marginado y estigmatizado por las alianzas entre el neoliberalismo y neocolonialismo (García González, 2020, p. 6), y empleado como “chivo expiatorio” del derribo de los servicios públicos (García González, 2020, p. 8) en una forma de gobierno que naturaliza la catástrofe como una característica inherente a la vida.

En lugar de aspirar a educar al alumnado para ser resiliente, podríamos marcarnos como objetivo contribuir a la creación de una sociedad más justa, en la que se tengan las necesidades cubiertas y se facilite un acceso igualitario a los derechos. Los peligros que presenta adoptar la resiliencia como timón educativo sin un análisis crítico incluyen la legitimación, más o menos intencionada, de la desigualdad desde la mirada colonial, la falta de atención a la participación común y responsabilidad gubernamental sobre ella y la desarticulación de cualquier acción colectiva en la defensa de sus derechos y la mejora de las condiciones estructurales que los ha situado en los márgenes de las sociedades occidentales.

Planteamos así la conveniencia de una educación en derechos y un fomento de la participación social y política a la luz de los efectos negativos que tienen sobre el acceso y la continuidad del alumnado de L2 la inseguridad física, administrativa o laboral, la falta de relaciones sociales de apoyo —entre otros motivos, por el rechazo de las sociedades locales—, las condiciones de extrema precariedad laboral, la sobrecarga de labores de cuidados y las barreras de acceso a los servicios y derechos básicos. También sugerimos un compromiso del profesorado y del colectivo profesional que participa en la enseñanza de EL2 para emplear los espacios académicos y abordar no solo las consecuencias que tienen en el aula la desidia institucional generalizada por la enseñanza en contextos migratorios, los sesgos etnocentristas en los contenidos y el imaginario racista de género del profesorado, la ausencia de representación de los propios colectivos en las organizaciones que defienden sus derechos o los conflictos de dejarlos en manos de organizaciones financiadas por estas, sino también las causas y las formas en las que la colonialidad del poder se manifiesta en todos los niveles de la experiencia educativa: tipo de itinerario formativo conducente al ejercicio profesional y limitaciones de acceso, carácter optativo u obligatorio de la formación específica y contenidos, perfil competencial, condiciones laborales y valoración social, principios epistemológicos y teóricos coloniales y estereotipos raciales de género, que atraviesan transversalmente los anteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2014). *The Road to Resilience*. <https://www.drnsnewman.com/storage/app/media/pdf/The-road-to-resilience.pdf>.
- ANDREWS, G. R. (2018). Desigualdad. Raza, clase, género. En A. de la Fuente y G. R. Andrews (eds.), *Estudios Afrolatinoamericanos: una introducción* (pp. 71-116). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf.
- ARROYO-GONZÁLEZ, M. J., y BERZOSA-RAMOS, I. (2021). Twenty Years of Research of Immigration and School in Spain: Taking Stock of Some of the Lessons Learned (Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones

- aprendidas). *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>.
- BALLESTÍN GONZÁLEZ, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8390/7983>.
- BARROSO TRISTÁN, J. M. (2014). Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales*, 2(3), 22-33. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/72>.
- BOUSSIF, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>.
- CARNEIRO, S. (2005). Ennegrecer el feminismo. La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. *Nouvelles Questions Feministas, Feminismos Disidentes en América Latina y el Caribe*, 24(2), 21-26. https://americalatinagenera.org/wp-content/uploads/2014/04/feminismos_disidentes.pdf.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lagner (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO. <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>.
- CHEE, L. (2020). “Supermaids”: Hyper-Resilient Subjects in Neoliberal Migration Governance. *International Political Sociology*, 14(4), 366-381. <https://doi.org/10.1093/ips/olaa009>.
- CLAY, K. L. (2019). “Despite the Odds”: Unpacking the Politics of Black Resilience Neoliberalism. *American Educational Research Journal*, 56(1), 75-110. <https://doi.org/10.3102/0002831218790214>.
- COLLINS, P. H. (1990). Black Feminist Thought in the Matrix of Domination. En *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (pp. 221-238). Unwin Hyman.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.
- CORDERO, J. M., PEDRAJA, F., y SIMANCAS, R. (2012). Superando las barreras: factores determinantes del rendimiento en escuelas y estudiantes con un entorno desfavorable. *PISA*, 39-63. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:47a222ba-3087-4052-b89a-f1f023de5471/04cordero-pedraja-simancascorreccion-18-4-2014.pdf>.
- CUMES, A. E. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las normas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291/151201>.
- DABROWSKI, V. (2021). “Neoliberal Feminism”: Legitimizing the Gendered Moral Project of Austerity. *The Sociological Review*, 69(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177%2F0038026120938289>.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950003.pdf>.
- EL-TAYEB, F. (2011). *Racismo y resistencia en la Europa daltónica*. Textos Insurgentes.
- FLORES MARTÍNEZ, J. (2020). Proyecto migratorio y realidad social: construcción de redes sociales de las mujeres inmigrantes en España. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 7(15), 13-29. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i15.9896>.
- FRANCO MARTÍNEZ, J. A. (2016). La trampa neoliberal de la resiliencia. *PAPELES de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 134, 129-138. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-trampa-neoliberal-de-la-resiliencia/.
- GARCÍA AÑÓN, J., BRADFORD, B., GARCÍA SÁEZ, J. A., GASCÓN CUENCA, A., y LLORENTE FERRERES, A. (2013). *Identificación policial por perfil étnico en España*. Tirant lo Blanch. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56187/Identificacion_policial_por_perfil_etnic.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- GARCÍA CLAVEL, J., GARCÍA CRESPO, F., y SANZ SAN MIGUEL, L. (2018). Factores que favorecen la resiliencia académica: un análisis a partir de los datos de PISA 2015 de los países GIP. En J.-O. Escardíbul y A. Choi (coords.), *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 21-36). Asociación de Economía de la Educación. <https://docplayer.es/161589381-Factores-que-favorecen-la-resiliencia-academica-un-analisis-a-partir-de-los-datos-de-pisa-2015-de-los-paises-gip.html>.
- GARCÍA GONZÁLEZ, S. (2020). La vida desechable. Una mirada necropolítica a la contención migratoria actual. *Migraciones*, 50, 3-27. <https://doi.org/10.14422/mig.i50.y2020.001>.
- GARCÍA MEDINA, R., PENNA TOSSO, M., SÁNCHEZ SÁINZ, M., SALGUERO JUAN Y SEVA, J. M., y MORENO HERRERO, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62016>.
- GEREHOU, M. (2021). *Qué hace un negro como tú en un sitio como este*. Ediciones Península.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2006-2007). Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela. *El Guiniguada*, 15-16, 95-108. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5732/1/0235347_00015_0008.pdf.
- GROSFOGEL, R. (2008). Para descolonizar os estudios de economía política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de frontera e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.
- HERNÁNDEZ CASTILLA, R. (2020). Segregación y/o racismo en la escuela. ¿“Elección” de centro educativo por las familias? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 199-223. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15363>.
- HOOKS, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En B. Hooks et al., *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). Traficantes de Sueños.
- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501/2035>.
- LUQUE MOYA, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de*

- Nápoles* (78-87). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, A., y MEDINA CÁRDENAS, O. (2021). Resiliencia y cultura terapéutica en tiempos neoliberales: una exploración de los discursos de autoayuda. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1808>.
- MEDINA CÁRDENAS, O. (2019). El gobierno de la felicidad. Análisis de los discursos de autoayuda de la Psicología Positiva. *Quaderns de Psicologia*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1481>.
- MIQUEL, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf.
- MIRZA, H. S., y MEETOO, V. (2018). Empowering Muslim Girls? Post-Feminism, Multiculturalism and the Production of the “Model” Muslim Female Student in British Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 39(2), 227-241. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1406336>.
- MORIÓN CASTRO, J., y ABOUSSI, M. (2016). Las asociaciones de inmigrantes en España: funciones y limitaciones ante el reto de la integración. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 6(11), 143-165. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/5313/pdf>.
- MURILLO, F. J., y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4>.
- NACIONES UNIDAS. ASAMBLEA GENERAL (2020). *Informe del Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos*. <https://www.undocs.org/es/A/HRC/44/40/ADD.2>.
- NÍKLEVA, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 4, 159-175. <https://www.raco.cat/index.php/doblele/article/view/346952>.
- NÍKLEVA, D. G., y LÓPEZ-GARCÍA, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 31-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1003>.
- NORIEGA AGUILAR, G., ANGULO ARJONA, B., y ANGULO NORIEGA, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58, 42-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349252.pdf>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2007). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En P. Cano López (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General* (vol. 1, pp. 519-530). Arco/Libros.
- PINEL-MARTÍNEZ, C., PÉREZ-FUENTES, M. del C., y CARRIÓN-MARTÍNEZ, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>.
- QUIJANO, A. (1999). ¡Qué tal raza! *Ecuador Debate*, 48, 141-152. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>.
- QUIJANO, A. (2014). Colonialidad del poder, etnocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes. Antología esencial: De la dependencia histórico-estructural a la*

- colonialidad/descolonialidad del poder* (D. Assis Clímaco, sel. y pról., pp. 777-832). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>.
- RUBIA, F. A. (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador? *Fórum Aragón*, 22, 85-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345093>.
- SANDÍN-ESTEBAN, M.-P., y SÁNCHEZ-MARTÍ, A. (2015). Resilience and School Success of Young Immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>.
- SHIN, H., y PARK, J. S.-Y. (2016). Researching Language and Neoliberalism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 443-452. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071823>.
- URIARTE, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>.
- VALLES MARTÍNEZ, M. S., CEA D'ANCONA, M. Á., y DOMÍNGUEZ ALEGRÍA, G. (2017). Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 135-150. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.159.135>.
- VIVEROS VIGOYA, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido cofinanciado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

NOTA SOBRE LA AUTORA

Elena Salido Machado es doctoranda en el programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios (DELLCOS) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Su tesis se centra en las variables de género, raza y clase en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos migratorios. Licenciada en Traducción e Interpretación, ha cursado estudios de posgrado en Enseñanza de Lengua Española en Educación Secundaria y como Lengua Extranjera y Estudios Afrolatinoamericanos y de Género.