

La resiliencia en el contexto académico. Una propuesta fenomenológica sobre la excedencia

Susana de la Ossa Robinson¹; Jhon Fredy Orrego Noreña²

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. Introducción: En el presente artículo se describen los resultados de un estudio fenomenológico cuyo propósito fue comprender la dinámica de la resiliencia en los estudiantes que han estado en situación de riesgo académico en tres Universidades de la ciudad de Cartagena (Colombia). Método: El acercamiento metodológico se hizo a través de un estudio cualitativo fenomenológico, a partir del cual se estableció como método la fenomenología de la excedencia del sujeto y en el que se propone el análisis de tres nuevos existenciales que se implican en la dinámica de la resiliencia en el contexto académico: Náusea, Evasión y Excedencia (Lévinas, 2011). Para la recolección de la información se utilizó la entrevista fenomenológica realizada a estudiantes de tres universidades de la ciudad de Cartagena (Colombia) que hubiesen estado en condición académica de riesgo. Resultados: Los resultados del estudio dan cuenta de los sentidos, las emociones y las experiencias que median los espacios académicos habitados por los estudiantes en términos de la náusea (factores de riesgo), la evasión (factores protectores) y la excedencia (resiliencia). Finalmente, para la comprensión de la dinámica de la resiliencia es necesario abordar algunos elementos externos al estudiante pero que se encuentran sujetos al proceso educativo y otros que hacen parte de la configuración individual del sujeto en el proceso educativo. Discusión: La resiliencia se presenta en el contexto académico como la capacidad del estudiante para sobreponerse a los factores (internos y externos) que ponen en riesgo su permanencia y desempeño en la universidad. Se entiende así el contexto universitario como un lugar en el que el riesgo y el sobreponerse a él hacen parte fundamental de la formación profesional.

Palabras claves: fenomenología; resiliencia; excedencia; evasión; náusea; educación.

Resilience in the academic context. A phenomenological proposal about the exceed one's self

Summary. Introduction: This article describes the results of a phenomenological study, which aimed to understand the dynamics of resilience in students who have been in an academic risk situation in three universities at Cartagena city (Colombia). **Method:** The methodological approach was carried out through a qualitative phenomenological study, from which the phenomenology of the exceed one's self was established as a method and in which the analysis of three new existentials that are involved in the dynamics of the resilience in the academic context were proposed: nausea, evasion and exceed one's self (Lévinas, 2011). To collect the information, it was conducted the phenomenological interview, which was carried out with students from three universities of Cartagena city in Colombia, who had been in an academic risk condition.

Results: The results of the study have to do with the senses, emotions and experiences that mediate the academic spaces inhabited by students in terms of nausea (risk factors), evasion (protective factors) and exceed of one's self (resilience). Finally, to understand the dynamics of resilience it is necessary to take into account some external elements to the student; but which are connected with the educational process, and others that are part of the individual configuration of the human being in the educational process. **Discussion:** Resilience is presented in the academic context as the student's ability to overcome the (internal and external) factors that pose at risk their permanence and performance at university. Thus, the university context is understood as a place where risk and overcoming it are a fundamental part of professional training.

Keywords: phenomenology; resilience; exceed one's self; evasion; nausea; education

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Hallazgos. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: De la Ossa, S.; Orrego, J. F. (2022). La Resiliencia en el Contexto Académico. Una Propuesta Fenomenológica sobre la Excedencia. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 269-278.

¹ Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia).
E-mail: susanaossa@gmail.com – sdelaossa@utb.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0740-8880>

² Universidad de Caldas (Colombia)
E-mail: jhonfredyon@gmail.com – fredy.orrego@ucaldas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4914-5636>

1. Introducción

La educación como acontecimiento nos involucra en una relación particular; una relación en que la formación es intencional, planeada, dirigida hacia fines sociales, culturales y/o institucionales. No obstante, si indagamos sobre su significado, encontraríamos un sinnúmero de opiniones referidas, no a tales finalidades, sino a las vivencias escolares que han dejado huella en cada uno; es un conocimiento intuitivo aceptado por las personas y dotado de un carácter experiencial. Sin embargo, si nos alejamos de esta condición y reflexionamos sobre el sentido técnico o científico, propios del mundo académico, quizá comprendamos que su identidad conceptual es verdaderamente diversa, y depende de los contextos sociales, geográficos, culturales, económicos y políticos que la rodean, así como del concepto de hombre, de realidad y de ciencia sobre los que se fundan las reflexiones educativas. Por tanto, es necesario considerar no solo los fundamentos etimológicos y las afirmaciones intuitivas referidas a la educación, sino también, las perspectivas individuales, sociales, de comunicación, la intencionalidad y lo humano en su accionar (Pozo et al., 2004).

Al respecto, algunas de las nociones sobre educación afirman que se refiere a un conjunto de actividades diversas, por lo que su discernimiento es complejo (García, 1987); otras, que la educación se adapta a las características y capacidades de la persona como proceso interactivo entre las aptitudes y las influencias del medio (Castillejo, 1994), o como proceso de socialización en el que se prepara a los individuos para cumplir con el ideal del ser humano que cada sociedad concibe desde un punto de vista intelectual y moral (Murcia y Jaramillo, 2017). Por su parte, la UNESCO (2010) define la educación como un proceso intencional mediante el cual las sociedades establecen las condiciones que posibilitan su crecimiento, entendido por tal concepto el desarrollo, la adaptación y la apropiación que los individuos realizan por el intercambio con el medio social; definición que se ajusta al compromiso de todo proceso educativo.

Las perspectivas anteriormente señaladas sobre la educación nos presentan una tensión entre el ideal educativo y la experiencia, pues la teoría moderna del saber pedagógico se centra en la claridad cognitiva, ignorando de cierto modo la experiencia (Bárcena et al., 2006). Es por ello que este enfoque permite pensar los propósitos de la educación desde la experiencia.

1.1. Una educación sensible al sufrimiento

Al respecto, una de las voces más sonadas en la actualidad acerca de la experiencia de la educación la encontramos en Larrosa (2019), para quien el propósito de la educación es explorar la potencia de un lenguaje vivencial, personal, particular y por tanto subjetivo, aunado a la idea de la inexcusable relación entre la *situacionalidad* y la *relacionalidad* de los seres humanos con su mundo.

En tal propósito, la educación se presenta como un acontecimiento sensible al sufrimiento (Bárcena y Mèlich, 2000); pero, para que esto se cumpla, es imprescindible atender a un lenguaje educativo capaz de incluir símbolos, metáforas, poética, etc. Es decir, tal acontecimiento se abre a la posibilidad de acoger la vulnerabilidad humana y sus lenguajes. En este sentido, Mèlich (Bárcena et al., 2006) configura una *propuesta pedagógica de la finitud*³, para la que es necesario reconocer que todas las situaciones y experiencias son distintas, y por tanto la acción educativa implica actuar en la incertidumbre. En suma, la educación se entiende, así como un relato de alteridad⁴ y acto de hospitalidad; ve en la compasión una respuesta solidaria a la situación de sufrimiento del Otro en el aquí y en el ahora, como una invitación al Otro para nutrir y enriquecer su capacidad de excederse de sí-mismo. Además, esta propuesta educativa encuentra en la ética de la compasión (Mèlich, 2010) una respuesta a la situación de sufrimiento del Otro, en el aquí y en el ahora, como una cuestión de justicia y solidaridad (Ortega, 2016).

En la práctica educativa y el discurso pedagógico, no ha sido el lenguaje de la ética de la compasión el que ha influido en los últimos tiempos, por el contrario, la ética idealista ha dispuesto una manera de existir y pensar, que por un lado responde a un modelo de hombre autosuficiente, y por el otro, a la estructuración de una sociedad que se rinde ante un mundo de “exagerada positividad” (Han, 2016). En este contexto la responsabilidad de la educación va más allá de un propósito intencional por ofrecer conocimientos técnicos y científicos, la acción educativa debe ser sensible frente a la experiencia adversa que es vivenciada por quienes se involucran en ella, una experiencia singular y propia, que es acogida como un acto de hospitalidad, de invitación al Otro para nutrir y enriquecer su capacidad de resistir y continuar ante las adversidades.

Esta nueva propuesta nos obliga a virar la atención sobre la idea de resiliencia y de manera particular de la *resiliencia académica* como se ha denominado en el contexto educativo (Walker, 2007). El fenómeno se presenta como vulnerabilidad en estudiantes que han estado en situación de riesgo académico (riesgo de ser expulsados por bajo rendimiento académico), para lo cual se proporcionan espacios y herramientas que les permita superar tal condición

³ Para la Mèlich (2018) la finitud corresponde a la vida, no a la muerte: “somos finitos porque somos seres que no solo morimos, sino que sabemos que tenemos que morir; anticipamos nuestra muerte” (Pág. 17). En tal sentido, una pedagogía de la finitud le apuesta a una pedagogía de la vida misma, su acontecimiento, su vulnerabilidad, su sufrimiento.

⁴ El concepto de *Alteridad* podríamos entenderlo, parafraseando a Lévinas (2012), como *lo-otro-del-Otro-que-me-altera...* hace referencia a la radical novedad que el Otro representa, aquello que no se puede controlar, y precisamente aquello de lo que debemos hacernos *responsables* y proteger. Así, la alteridad es eso que sólo el Otro puede ser y que nadie más puede aspirar, es lo *radicalmente-Otro*.

de vulnerabilidad y continuar con sus estudios. En este contexto, la Educación Superior como el nivel en donde se consolidan los valores fundamentales de una sociedad, que tiene como propósito hacer realidad una educación ética (Borrero, 2008), pero además, en un sentido más estricto, en el que la tarea tiene que ser la de estar al servicio de la vida y de solucionar los problemas sociales, “reducir la miseria de los pobres, la ignorancia en la escuela, el fanatismo en el templo, el sufrimiento en el hospital, el fraude en los negocios y la locura en la política” (Harkavy, como se citó en Boni, 2010, p.10), y aún más, la finalidad de brindar las condiciones para que los sujetos puedan superar las condiciones de vida adversa.

Ahora bien, una educación que se hace responsable de la vulnerabilidad del estudiante se erige como acontecimiento transformador si se reconoce la experiencia como un proceso de viaje, como una travesía, como finitud; como un acontecimiento exterior que trae consigo un impacto en el interior de la persona (Orrego, 2017). Y, como cualquier travesía, representa una aventura, un peligro y una incertidumbre latente.

1.2. Del Riesgo a la Resiliencia

Desde los estudios epidemiológicos, el término *Riesgo* se refiere a la posibilidad de que un sujeto desarrolle una enfermedad (Messer, et al., 1995), por consiguiente, los factores de riesgo establecen cualquier característica de un individuo o población que supone una alta posibilidad de deteriorar su salud. Los riesgos por lo general pueden clasificarse en individuales, interpersonales y ambientales (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012). Ahora bien, frente a los factores de riesgo aparecen factores protectores que en su conjunto forman parte de la resiliencia a medida que interrelacionan y actúan según el momento social, escolar o familiar y la situación o experiencia particular. Además del riesgo, es relevante señalar las nociones sobre la *Adversidad*, entendida por Infante (2008) como cualquier amenaza o riesgo al desarrollo del individuo.

Munist et al. (1998) señalan que la resiliencia se manifiesta cuando los individuos se ven expuestos a una situación adversa o a un conjunto de factores de riesgo, y poseen la capacidad de utilizar los factores protectores que tienen para enfrentar y superar tal adversidad.

De manera particular, el riesgo académico se refiere a aquellas situaciones, que, en el contexto de la educación, se manifiestan de forma permanente como experiencias particulares (en el sentido de Larrosa -2019-), como *eso-que-me-pasa*, que desbocan de manera negativa, atraviesan y dejan huellas en los estudiantes constituyéndose en una capacidad para anteponerse y recuperarse de los riesgos académicos que deben afrontar; son experiencias que marcan un camino a seguir o del cual desertar.

En el marco de lo dicho, surge el concepto de *Resiliencia*, cuyas definiciones hasta la fecha se han desarrollado en torno a tres dimensiones: la resiliencia como una capacidad humana, como una habilidad personal y como una dinámica que se soporta en la interacción constante entre la persona y el ambiente, lo que la describe como un proceso continuo y no como un estado absoluto (García-Vesga y Domínguez de la Ossa, 2013). La palabra resiliencia tiene su origen en el latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar, posteriormente el vocablo fue adaptado y ajustado a las ciencias sociales para describir aquellas personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Iglesias, 2006). El interés general de investigadores y profesionales por redefinir el concepto de resiliencia ha permitido ampliar el conocimiento y los estudios sobre el tema y, aunque no se tenga claridad sobre si es una capacidad innata o adquirida (Grotberg, 1996), puede entenderse como una capacidad que se construye a partir de la interacción del sujeto con el contexto (Rutter, 1993).

La resiliencia no es la negación o el rechazo de la adversidad, del riesgo, de la vulnerabilidad o del sufrimiento; por el contrario, es la capacidad de afrontarlos, de tomar consciencia de la situación de malestar, de riesgo, de *náusea* (Levinas, 2011) para adaptarse, transformarse, *excederse* (Levinas, 2011) y continuar atribuyendo significado a la vida permanentemente.

1.3. Resiliencia académica: capacidad para sobreponerse en el contexto universitario

En el ámbito educativo la resiliencia se ha empleado para describir diversos fenómenos, tales como, “la adaptación a la escuela de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, víctimas de abuso, o que han vivido situaciones traumáticas como la muerte de sus padres, guerra o desastres naturales” (Fluxá y Acosta como se citó en Gómez y Rivas, 2017, p.220). A este fenómeno se le ha denominado *resiliencia académica*, e implica una reflexión sobre las posibilidades para atender los riesgos académicos que tienen que afrontar los estudiantes. Kolar (2011) afirma que es necesario definir tres elementos que la configuran en el contexto escolar: (1) situaciones de riesgo, (2) resultados de resiliencia y (3) los factores y elementos involucrados en el proceso.

Por su parte, Walker (2007) retoma la propuesta acerca del desarrollo de capacidades planteado por Nussbaum y propone una serie de capacidades fundamentales para aprender en la universidad. Define la autora la “resiliencia académica” como: “La capacidad de navegar el estudio, el trabajo y la vida, negociar el riesgo, perseverar académicamente, para ser sensible a las oportunidades educativas y adaptarse a los obstáculos” (Walker, 2007, p.112); se puede afirmar entonces, sobre la resiliencia académica, que se aprende como el resto de las competencias académicas durante el desarrollo del sujeto.

Muchos autores coinciden en que el término resiliencia en la educación involucra la dinámica positiva de la reflexión, porque la resiliencia no puede limitarse a resistir, sino a reconstruir (Noriega, Angulo y Angulo, 2015). De acuerdo con lo anterior, son resilientes quienes logran salir adelante aun cuando vivan en condiciones de riesgo. Por tanto, son seres humanos capaces de recuperarse de la adversidad, que además reconocen el valor de las conexiones humanas y de la comunidad para el desarrollo de la vida (Granados-Ospina et al., 2017).

En este acercamiento a la educación, la experiencia de vulnerabilidad y la resiliencia revelan elementos que facilitan superar las condiciones adversas que pueden afrontar los estudiantes en su proceso educativo. Además, se contemplan como experiencias que en el marco del cuidado del Otro posibilitan la excedencia de los sujetos cuando son acogidos y reconocidos como *Otro-que-sufre*.

2. Metodología

Esta investigación se abordó desde la *Fenomenología*, método caracterizado por la exploración del fenómeno en el estado de consciencia de los sujetos; indaga en la subjetividad conformada por el campo de experiencias, percepciones y recuerdos a los que se tiene acceso en un momento dado (Costa, 2018), es decir, analiza la experiencia subjetiva frente a los acontecimientos del mundo que determinan acciones y pensamientos (De Castro y García, 2008). Esta exploración es una descripción reflexiva y profunda sobre lo que hace que el fenómeno sea eso y no algo más (Van Manen, 2016). En este caso: ¿Qué hace que la resiliencia (aplicada al ámbito académico) sea resiliencia y no otra cosa?

Para efectos del estudio se analizaron las realidades subjetivas de los estudiantes que configuran la dinámica de la resiliencia en el contexto académico. Se tuvo en cuenta para ello los significados como referentes lingüísticos que utilizan los estudiantes para aludir la vida académica, lo que posibilita *ir a la esencia misma de las cosas*, a la comprensión de los sentidos vividos y a la naturaleza de las experiencias pre-reflexivas de los estudiantes universitarios.

Para este tipo de estudio fue fundamental acudir a fuentes primarias, en este caso a estudiantes universitarios que en algún momento de su trayecto de formación profesional se encontraron en riesgo académico o en situación de *prueba académica*⁵. En total participaron 10 estudiantes (5 hombres y 5 mujeres) de tres universidades de la ciudad de Cartagena (Colombia), mayores de edad, seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia y vinculados a las facultades de ingeniería, economía, ciencias sociales y humanidades. La unidad de análisis se conformó de anécdotas y narraciones de vivencias (Van Manen, 2016) que constituyen la resiliencia en ellos.

En coherencia con el método de investigación y el propósito de este estudio se acudió a la *Entrevista Fenomenológica*, por cuanto el interés principal fue explorar y recolectar material vivencial, narrativo o anecdótico de los estudiantes, sin caer en reflexiones, críticas o interpretaciones personales (Van Manen, 2016). La entrevista, que se desarrolló a modo de conversación, se inicia con la siguiente invitación: “*Cuéntame alguna experiencia que te haya parecido muy difícil durante tu vida universitaria*”, con el fin de que la persona libremente iniciara su narración y evitar interrumpirla. Algunas cuestiones solo se sugirieron como guía para el investigador en función del análisis de los *existenciales*⁶, pero no para ahondar en las experiencias que los sujetos narraban durante la entrevista (Ver tabla 1).

2.1. Análisis de la información

El análisis fenomenológico se efectuó en dos momentos particulares: la *epojé* y la reducción. El primer momento que consiste en la toma de distancia o *puesta entre paréntesis* de los juicios del investigador frente al fenómeno, se logró a través de la entrevista fenomenológica en la que, a modo de conversación, se invitó a los estudiantes a narrar sus experiencias al pasar por situaciones de riesgo y prueba académica. En el segundo momento, la reducción, se partió de los existenciales propuestos por Van Manen (2016) como temas universales que son ineludibles para cualquier fenómeno. Estos existenciales son: *Relacionalidad*: el encuentro con otros durante la experiencia de riesgo académico; *Corporalidad*: las afectaciones emocionales o físicas que deja la experiencia académica adversa en los estudiantes; *Espacialidad*: la vivencia del espacio de la experiencia de riesgo académico; *Temporalidad*: el momento particular en el que se vivencia la experiencia de riesgo, experiencia del tiempo; *Materialidad*: la experiencia de riesgo esta medida por objetos materiales o inmateriales.

Además, para el proceso de indagación reflexiva sobre la dinámica de la resiliencia fueron propuestos tres existenciales adicionales construidos desde los aportes de Lévinas (2011): *Náusea*: el “Malestar” que puede ser generado por una

⁵ En las tres universidades seleccionadas se consideran en *prueba académica* o en *riesgo de pérdida de la calidad como estudiante* a quienes acumulan un promedio por debajo de lo establecido en el reglamento estudiantil (3.2), y por tanto en riesgo de desertar.

⁶ Como veremos más adelante, para Van Manen (2016) los existenciales son los elementos generales que caracterizan cualquier fenómeno: Relacionalidad, Espacialidad, Materialidad, corporalidad y Temporalidad. Sin embargo, las particularidades de los fenómenos de estudio permiten la emergencia de otros existenciales.

situación o acontecimiento particular adverso o de riesgo, resultado no deseado o peligroso; *Evasión*: los recursos internos o externos con los que los estudiantes afrontan las experiencias de riesgo; *Excedencia*: La recuperación y el ajuste que implica un cambio relativamente permanente cuando se es afectado por una situación adversa. Así, las preguntas guía de la entrevista fenomenológica emergen precisamente de estos existenciales como se presenta a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Relación de la entrevista fenomenológica con los existenciales

Existenciales	Preguntas fenomenológicas
Relacionalidad	<i>¿Quiénes estaban cuando experimentó la situación de riesgo? ¿Quiénes se vincularon a la situación de riesgo que vivenció el estudiante?</i>
Espacialidad	<i>¿Dónde ocurrió la situación adversa? ¿Aula de clases, actividad extracurricular, etc.? ¿Cómo se vivencia el espacio respecto a la situación adversa?</i>
Materialidad	<i>¿Qué elementos físicos o no físicos se percibieron durante la vivencia del riesgo? ¿Cómo se vivencian las cosas y cómo dicha vivencia contribuye al sentido del fenómeno (situación adversa)?</i>
Corporalidad	<i>¿Cómo se sintió respecto a la situación?</i>
Temporalidad	<i>¿Cuándo ocurrió la situación adversa? ¿En qué semestre?</i>
Existenciales de la excedencia	Preguntas fenomenológicas sobre la excedencia del sujeto
Náusea	<i>¿Cuál es la situación adversa? ¿Qué significó la situación adversa?</i>
Evasión	<i>¿Quiénes ayudaron a resolver la situación? ¿Qué prefirió hacer ante la situación? ¿Qué decisión tomó en ese momento?</i>
Excedencia	<i>¿Logró resolver la situación? ¿Qué significó resolver la situación?</i>

Nota: Fuente elaboración propia

En el análisis de la información, luego de transcritas las entrevistas, se procedió a seleccionar las anécdotas, para ello se tuvo en cuenta lo siguiente: 1) Se atendió a las anécdotas como eje central del análisis, evitando opiniones sobre esta. 2) Se prestó especial atención al momento central de la anécdota, eventos particulares donde los estudiantes vivieron la situación de riesgo (nausea), la protección (evasión) y la resiliencia (excedencia), finalmente, 3) Sobre las anécdotas se tuvo presente las emociones, sentires y actitudes de los estudiantes.

Todas las anécdotas se organizaron y codificaron en una matriz de Excel (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz análisis de existenciales

Anécdota	Existenciales							
	Relacionalidad (El Yo-Otro vivido)	Corporalidad (El cuerpo vivido)	Espacialidad (El espacio vivido)	Temporalidad (El tiempo vivido)	Materialidad (Las cosas vividas)	Nausea (Resultados no deseados)	Evasión (Recursos internos y externos)	Excedencia (Recuperación - ajuste)

Nota: Fuente elaboración propia

Paso seguido, se analizaron a la luz de cada existencial, es decir, se hacen las preguntas de la guía de entrevista (Tabla 1) a las anécdotas, luego se continuó con el análisis temático para recobrar los sentidos implicados en las vivencias del riesgo (nausea), de protección (evasión) y la resiliencia (excedencia) en los estudiantes. Para ello se recurrió a la reducción como método principal del análisis fenomenológico (Van Manen, 2016) y atender a las vivencias como elementos del sentido general de los relatos.

A continuación, fueron agrupadas las temáticas para cada existencial presentado en correspondencia con lo propuesto para el análisis fenomenológico de la resiliencia; para el cruce de la información, se saturan los datos obtenidos con el fin de posibilitar los elementos de la vivencia del fenómeno. Como proceso final, se describen los hallazgos obtenidos, atendiendo a los elementos de la propuesta metodológica, es decir, los temas con sus correspondientes subtemas (Tabla 3).

Tabla. 3. Organización de temas y subtemas para el análisis de una fenomenología de la excedencia del sujeto

Temas	Subtemas
Nausea: experiencias que agobian el ser	Experiencia de la pérdida
	Las condiciones de la vida universitaria que oprimen
	Los cuestionamientos que dan apertura a la angustia en el estudiante
	El lenguaje que atraviesa las experiencias del estudiante
	Los desencuentros en los espacios universitarios
Evasión: rupturas que desbordan al sujeto	La búsqueda del estudiante
	Deseo de superar las incertezas en la vida académica
Excedencia: de sujeto encadenado a sujeto resiliente	Los encuentros con Otros que significan transformación en el estudiante
	Elecciones para la resignificación de las experiencias académicas adversas

Nota: Fuente elaboración propia

3. Hallazgos

Los resultados obtenidos se describen a partir de lo expresado por los estudiantes en las entrevistas. La información derivada de las técnicas utilizadas dan cuenta de los sentidos, las emociones y las experiencias que median los espacios académicos de los estudiantes, así como de las situaciones que los atraviesan y que se constituyen en insumo para comprender la dinámica de la resiliencia académica.

3.1. Nausea: Experiencias que agobian el ser

Para el análisis de las vivencias se abordó la Náusea como el primer elemento constitutivo de la resiliencia. En el análisis sobre la náusea se enuncian los siguientes temas: la experiencia de la pérdida, las condiciones de la vida universitaria que oprimen, los cuestionamientos que dan apertura a la angustia en el estudiante, el lenguaje que atraviesa sus experiencias y los desencuentros en los espacios universitarios.

Experiencia de la pérdida. La experiencia de una pérdida no solo se manifiesta desde aquellos elementos constitutivos de la estructura académica que se desatienden, sino también sobre los que se involucran en la cotidianidad del ser humano fuera de su condición de estudiante. De este modo, los sentidos sobre el significado de las pérdidas y el valor que los estudiantes le atribuyen a estas, permitieron describir sus experiencias alrededor de las ausencias y los duelos que sufren y que se establecen como factores de riesgo. La pérdida como riesgo se presenta para los estudiantes como una pérdida académica o la pérdida del Otro, tal como lo expone el siguiente estudiante.

Estaba en cuarto o quinto semestre, cuando falleció mi abuela (...) Yo asistía a mis clases porque tenía que concentrarme también en otras cosas, pero en mi casa, la cosa era difícil. Cuando fallece mi abuela, mis tías no quieren comer, no se levantaban de la cama, prácticamente no se bañaban, entonces a mí me tocaba atenderlas, yo salía para la universidad, una que otra clase, pero regresaba a casa mucho antes de finalizar mi jornada, porque tenía que hacer de comer, si yo no llegaba antes de la hora del almuerzo, allá nadie cocinaba, nadie comía... y bueno quizá la que tuvo toda la carga por la muerte de mi abuela fui yo... (5MA⁷)

Las condiciones de la vida universitaria que oprimen. Las condiciones de la vida universitaria se develan para el estudiante como aquello que puede definir su proceso de adaptación al sistema universitario, que, como todo sistema, debe operar en función de las normas y estándares que aseguren el cumplimiento de los requerimientos de una educación de calidad. El tránsito por la vida universitaria está supeditado a la normatividad institucional y los escenarios a los que son obligados a asistir para mejorar su rendimiento académico. Tales condiciones surgen como principios de encadenamiento impuestos por los que se determina su rol de estudiante a partir de medidas estandarizadas, y en consecuencia, el buen desempeño será una condición para pertenecer y “ser” en la universidad, como lo presenta la siguiente anécdota:

Fue bastante duro, iba a ser mamá soltera, una situación que me había deprimido y desestabilizado, sumado a la pérdida de mi condición como estudiante, sin embargo, a mitad del año 2018, solicité el reingreso, pero la universidad lo negó porque estaba embarazada y había tenido muchos problemas personales (...) perfecto, supe que con el sistema no se puede pelear, entonces a uno le toca acomodarse a la situación (...) (9KL)

Los cuestionamientos que dan apertura a la angustia en el estudiante. Los cuestionamientos muestran cómo los sujetos han elevado la consciencia sobre la propia existencia, en un proceso de autorreflexión sobre el sentido vital a partir del cual evalúan sus propios recursos para enfrentar las situaciones vividas que superan sus capacidades, no solo en el contexto universitario, sino también en la vida misma. Cuando el estudiante se cuestiona, moviliza los

⁷ La codificación de las anécdotas se define de la siguiente manera: el número corresponde a la entrevista aplicada y, las letras que lo acompañan, a las iniciales del nombre del estudiante.

fenómenos intrínsecos que originan los dilemas afectivos alrededor de las reflexiones sobre el “ser”, el “Yo-estudiando”, las concepciones sobre el fracaso, sobre la responsabilidad y la vocación que no se reconoce, como lo expresa el siguiente estudiante:

En tercer semestre, trabajamos una actividad en la que había que hacer un experimento y yo trabajé con personas que son bastante inteligentes y para poder desempeñarme bien dentro de ese grupo tenía que sentirme en confianza totalmente, fue una experiencia fuerte porque sentí que no hice nada en ese grupo, no me sentía bien, ellos trabajaban mucho, yo me esforzaba, pero sentía que cuando aportaba algo no era muy bueno, que no iba a servir de nada (8MR)

El lenguaje que atraviesa las experiencias del estudiante. En su tránsito por la vida universitaria el estudiante no solo se enfrenta a las situaciones particulares sujetas al proceso mismo de autoconstrucción de su persona, sino que también el escenario educativo se ve atravesado por las concepciones sobre la enseñanza y sus resultados, que condicionan los lenguajes con los que son definidos. El lenguaje se manifiesta como riesgo, cuando se establece como discurso hegemónico a partir del cual los estudiantes determinan sus acciones, sus proyecciones, posibilidades y necesidades de nuevas experiencias. Pero, además, circunscribe el desarrollo individual de los estudiantes a las expectativas sociales y familiares, a la normatividad social y a las capacidades que puedan o no demostrar durante su formación; así es relatado en la siguiente vivencia.

Me empezó a ir mal en la universidad, al comienzo sentí como una desilusión (...) A veces mi pareja me decía “tu solo vas a la universidad por llenar un requisito y un requisito para tu familia, yo no le veo la gracia, tu mama quiere que seas profesional como tus hermanas, bien, pero tú por lo menos has ganado más que ellas, porque tú tienes un hogar, tenemos una familia estable, estamos pensando en nuestro futuro”. Somos seis hermanos y yo fui la que más atrás he quedado, dejando las carreras a media, primero inicié con filosofía, me pasé para química... estudié dos semestres cada uno. (10OST)

Los desencuentros en los espacios universitarios. Las aulas son los escenarios del encuentro educativo durante la mayor parte del tiempo. En este sentido, cuando las experiencias universitarias se limitan a las circunstancias y acontecimientos que pudiesen ocurrir en ellos, los estudiantes perciben que su proceso de desarrollo, crecimiento personal y profesional se ven determinados por los resultados. Para los estudiantes, el ambiente educativo se percibe como riesgo cuando es limitado, doloroso y contradictorio por la acción del docente y por las formas de aprender poco flexibles, lineales y fabricadas; así se narra a continuación:

Para empezar, estaba cursando cálculo 3, (...) en ese curso nada más pasan 5 personas, de hecho, nada más pasaron cinco personas en mi curso y éramos 40, el curso de dinámica también lo perdí, como tal es una materia complicada de mi carrera, y el profesor tiene la fama de “hacer perder” (2JO)

3.2. Evasión: Rupturas que desbordan al sujeto

En un segundo momento del análisis de las vivencias de los estudiantes se describe la necesidad de Evasión, como el segundo elemento característico de la resiliencia. La evasión entendida como aquellas rupturas que el sujeto hace de sí-mismo para desprenderse de los referentes que lo han rodeado en los encuentros con Otros, del encierro al que se ve sometido por sus propias formas de concebirse, deshacerse de aquello que le abunda pero que también ha sido depositado por otros. Al referirnos a la necesidad de evasión se exponen dos temas: la búsqueda del estudiante y el deseo de superar las incertezas en la vida académica.

La búsqueda del estudiante. Acerca de la búsqueda, el estudiante no solo describe su propia necesidad de resolver el estrés y la angustia que le han generado los espacios universitarios, sino también las rupturas con las formas en las que se ha conducido en los mismos. La búsqueda implica también el ordenamiento de los propósitos profesionales y de vida, para lo cual siente que es necesario desequilibrarse como parte del proceso para encontrarse y romper con lo normativo. Así pues, la búsqueda es acción y movilización, a partir de la cual el estudiante narra los encuentros con los otros y el ordenamiento de sus propósitos, como se menciona en el siguiente relato:

Le comente a mi director de tesis sobre la carta de rechazo que había recibido, entonces, el director me dijo: “No te sientas mal, no te desconcentres, vamos a seguir trabajando tú sigue investigando, tú sigue buscando, consigue un título nuevo o una nueva idea, otro compañero u otro proyecto que sea parecido a ese, lo enfocamos más a ingeniería para que te lo acepten, pero la idea es que sea la misma línea de trabajo”, “es que tú tienes experiencia ahí”, “tienes 50 horas en laboratorio, casi 50 horas en el campo, investigando y no puedo permitir que desperdices ese tiempo del trabajo, a parte que te vas a atrasar más, así que sigue trabajando, sigue investigando, yo te voy a apoyar” (IMP)

Deseo de superar las incertezas en la vida académica. Los deseos están en el primer orden de la movilización del estudiante y la búsqueda de la salida, la resolución de las incertezas y los esquemas que le han sido impuestos en las formas de relacionamiento con el mundo universitario. El deseo motiva la consciencia y la necesidad de ajuste y configuración de un ser trascendente, una autorreflexión que evoca la inquietud sobre la persona concreta que se es en este contexto de situaciones externas y relaciones personales, tal como lo expresa este estudiante:

Cuando perdí la condición de estudiante, pensé ¿ahora qué digo en mi casa?, estaban pasando la alegría de que mi hermana menor había pasado en la universidad en derecho, me dije: ¿cómo les quito esta felicidad? (...) ¡tanto que luche por este cupo!, eso fue el punto en el que me hablé ¡ya no más!, “este dolor me lo quito”, “voy a luchar, tengo que hacer lo que sea para recuperar el cupo,” así que comencé a preguntar y a buscar cuáles eran las condiciones que uno debe que tener para recuperarlo (9KL)

3.3. Excedencia: de sujeto encadenado a sujeto resiliente

Finalmente, el tercer momento del análisis de las vivencias de los estudiantes se aborda desde la Excedencia como el fin último de la resiliencia, pero no como un momento final. En tal sentido, la excedencia se comprende en la trascendencia que logra el estudiante cuando rompe con lo normativo, con aquello que lo ató a la adversidad de los espacios académicos e inicia el camino a la exterioridad, a la transformación, lo que implica además una ruptura ante la imposibilidad de sobreponerse y ser resiliente; el estudiante pasa de ser un sujeto encadenado a reconocerse como resiliente. En el camino por comprender la excedencia se enuncian dos temas: los encuentros que transforman y las elecciones para la resignificación de las experiencias adversas.

Los encuentros con otros que significan transformación en el estudiante. Los encuentros en la vida universitaria son para el estudiante la conexión entre sus posibilidades de crecer y sus capacidades. Para ellos el encuentro con otros es una acción ética que supone una respuesta educativa de acogimiento y comprensión de sus particularidades, pero que también implica la responsabilidad compartida sobre el vivir y la dotación de capacidades; así es mencionado a continuación.

Otra cosa que aprendí fue a buscar personas que hayan tenido alguna dificultad en un curso, ¡yo no era el único con dificultades!, si me surge ahora una dificultad con alguna materia compleja, como dinámica, mecánica de fluidos, trato de relacionarme con personas que hayan ganado la materia o gente que haya percibido lo mismo, porque se aprende bastante, casualmente en mecánica de fluidos, en el primer quíz (es como en hoja en blanco de conducta de entrada, que realmente yo no sabía que iba a preguntar el profesor) busqué gente que había dado esa materia y les preguntaba, les pedía que me aclararan dudas, y luego me iba con mi grupo de compañeros y practicaba (2JO).

Elecciones para la resignificación de las experiencias académicas adversas. Las elecciones son para el estudiante la superación de manifestaciones irreflexivas que lo llevaron a condenar los espacios académicos y su tránsito por la vida universitaria. La elección rodea la búsqueda de la libertad individual para crear su vida, esa libertad que le permite no solo elegir, sino además desear y actuar para el cambio constante. Los estudiantes expresan el cómo reconocen la adversidad como un elemento constante en la vida y, comprenden que la transformación de su existencia finaliza después de la situación de sufrimiento, por el contrario, se dinamiza; como lo menciona el siguiente estudiante:

Tomar conciencia es un proceso largo, no es como que voy a hacer esto porque me favorece y es bueno para mí, es como integrar varias experiencias de varias cosas en tu ser que te hacen reaccionar; yo creo que es eso, cuándo te chocas con una pared, porque cuando encuentras que no hay salida o te sientes desesperado ¿cómo cambia uno? yo creo que eso es lo que me hizo querer cambiar; mi ser irresponsable, el estar fallando a los profesores (6JB)

4. Conclusiones

El concepto de resiliencia en educación conserva el sentido originario de interpretación que muchos autores han consentido, sin embargo, en este contexto ha sido mucho más conveniente una mirada centrada en la idea de capacidades como una propuesta que ampliaría aún más las nuevas perspectivas sobre el desarrollo humano. En este sentido, la resiliencia en educación adquiere fuerza al entenderse como la capacidad de ser plenamente humano, y con ello advierte sobre el sentido de responsabilidad ante la presencia del Otro (Lévinas, 2012), que en muchos casos se ha mostrado impasible. Las universidades son espacios de socialización donde el estudiante puede manifestar las dificultades asociadas a su proceso de formación; de modo que, asuntos como la felicidad y el bienestar del estudiante no pueden considerarse como un resultado eventual del proceso educativo. Así mismo son espacios para el encuentro, la donación y el acogimiento que impulsa el desarrollo de la capacidad de resiliencia o de la *Excedencia* como se propone llamar en adelante.

Ahora bien, para la comprensión de la dinámica de la resiliencia en los estudiantes universitarios, es necesario abordar algunos elementos externos a él, que se encuentran sujetos al proceso educativo y otros que hacen parte de su configuración individual. En tal sentido, debe considerarse la *Experiencia* (Bárcena et al., 2006) como un acontecimiento inicial de la dinámica de la resiliencia, de modo que cuando la experiencia simboliza para el estudiante un acontecimiento negativo, el riesgo o un resultado no esperado, se genera en él “un malestar”; malestar que en adelante movilizará su transformación en busca de una salida: el “bienestar o la felicidad”.

Es entonces, el malestar, la *Náusea*, el principio de la dinámica de la *Excedencia* (resiliencia). En la náusea los estudiantes vivencian los espacios universitarios como lugares de control, de angustia, de riesgo y de adversidad. El

docente puede también ser el sujeto del riesgo, cuando se presenta distante al Otro, como otro incapaz de donarse, de acoger al Otro que sufre y acompañarlo desde la pasión para la que ha sido llamado, porque además, no reconoce el llamado del Otro. En este sentido, el dolor del Otro se configura como ajeno.

Solo hasta el momento en que aparece el malestar existe un estudiante *Resistente*, “acomodado” a las condiciones dispuestas en el proceso educativo. Porque es precisamente ese malestar la causa de su angustia por la imposibilidad de ser lo que se quiere ser. El estudiante ya no quiere resistirse, no quiere ser categorizado y clasificado. La presión que siente desde su interior, lo provoca, lo empuja a la búsqueda de sus propios marcos de referencia para poder nombrarse y, es este el momento en el que se traza el camino de la *Evasión*. La necesidad de evasión prepara al estudiante para la *Excedencia*, un paso de la resistencia a la trascendencia, ya que la evasión es el deseo de escapar del malestar de su propia existencia, de reconfigurar los sentidos que sobre el espacio educativo había construido y de romper los encadenamientos que ha dejado los encuentros educativos. El estudiante comienza así el camino de la incertidumbre que singulariza su proceso formativo, para alejarse de la cómoda certidumbre que marcó hasta ese momento la adversidad vivida. El estudiante excedido discierne *lo que lo hace diferente de lo que lo hace igual* (Mèlich, 2016).

Es esta la dinámica que pretende describirse aquí desde los sentidos, las narraciones y vivencias de los estudiantes (Gráfico 1).

Gráfico 1. Dinámica de la Resiliencia en el contexto académico desde la Excedencia



Nota: Fuente elaboración propia

Finalmente, no se podrá afirmar que los tránsitos que se han propuesto para la dinámica de la resiliencia en el contexto académico, marquen un único principio y final hacia la trascendencia de las adversidades que trae consigo el proceso educativo.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgos y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de psicologías*, 15(2), 53-64
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración, hospitalidad*. Editorial Paidós
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Boni, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 123-131. <http://www.aufop.com/>
- Borrero, A. (2008). *La universidad: estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. (1era ed.). Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Castillejo, J. (1994). La educación como fenómeno, proceso y resultado. (Eds). *Teoría de la Educación* (pp.15-28). Editorial Taurus.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la Educación y la Formación*. Ediciones Sígueme.
- De Castro, A. y García, G. (2008). *Psicología clínica fundamentos existenciales* (2nd ed.). Editorial Uninorte
- García, C. M. (1987). *Planificación y enseñanza: un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Editorial Universidad de Sevilla
- García-Vesga, M. C., y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(1), 63-77.
- Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en educación* 47,215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- Granados-Ospina, L., Alvarado-Salgado, S. y Carmona-Parra, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.crsi>
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños, para fortalecer el espíritu humano*. Editorial Fundación Bernard Van Leer.

- Han, B. (2016). *Topología de la Violencia*. Editorial Herder.
- Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Infante, F. (2008). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. (Eds.). *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas* (pp.31-54). Editorial Paidós.
- Kolar, K. (2011). Resilience: revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421-433. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>
- Larrosa, J. (2019). *P de Profesor*. Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctica.
- Levinas, E. (2011). *De la evasión*. Editorial Arenas libros.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la Exterioridad*. Editorial Sígueme S.A.U.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la Compasión*. Editorial Herder, S.L.
- Mèlich, J.C. (2016). *La Prosa de la Vida. Fragmentos Filosóficos II*. Editorial Fragmenta.
- Mèlich, J.C. (2018). *Contra los Absolutos*. Editorial Fragmenta.
- Messer, S., Agnold, A. & Costello, E. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents: factor composition and structure across development. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5, 251-262.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula: configurando una Escuela para el Re-conocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes. Textos y Contextos*, (58), 43-48.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14, (8), 626-631
- Orrego, J. (2017). Relación entre Formación y Finitud a partir de la Experiencia. (Eds.). *Ética y Responsabilidad en las Humanidades. Cuadernos de Educación y Alteridad 1* (pp. 214-231). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 74(264), 243-264
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Marginalizados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865>
- Pozo, M., Álvarez, J., Luengo, J., y Otero, E. (2004). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. (Eds.). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación* (pp. 30-47). Biblioteca Nueva
- Van Manen, (2016). *Fenomenología de la práctica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 36 (142), 103-119.