

Rutas de acompañamiento estudiantil articuladas en los Ciclos de Vida Académica



**Rutas de acompañamiento estudiantil articuladas
en los Ciclos de Vida Académica**

**Universidad de Antioquia
Vicerrectoría de Docencia
2025**

Créditos

Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.

Educación Inclusiva y Permanencia, Universidad de Antioquia.

Este texto es resultado del Proyecto PAI UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad.

Dinamización del Nicho

- Gloria Natalia Ríos Suescún - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)
- Isabel Cristina Romaña Salcedo - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)
- Sergio Ernesto Casas Velandia - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)
- Berto Martínez Martínez - Coordinación de Educación Inclusiva y Permanencia (2022-2025).
- Elizabeth Ortega Roldan - Coordinación de Permanencia Universitaria (2021-2022)

Acompañeros - Educación Inclusiva y Permanencia

- Darlyn Solanlle Cuchillo Jacanamijoy - Socióloga. Cogestora de la ruta.
- Sara Giraldo Gómez - Trabajadora social. Comunidades indígenas.
- Isabel Cristina Romaña Salcedo - Lic. Ciencias sociales. Comunidades NARP.

Con-Tacto - Educación Inclusiva y Permanencia

- Carmen Lucía Gonzáles Marín - Profesional en Tiflología.
- Leandro Ceballos Henao - Lic. Educación especial, Mag. Musicoterapia. Dr. Formación en Diversidad. Estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión).
- Leidy Tatiana Contreras Sandoval - Lic. Ciencias naturales. Cogestora de la ruta.

Diversidad psicosocial e intelectual - Educación Inclusiva y Permanencia

- María Elizabeth Bahamón Acosta - Trabajadora social.
- Sergio Ernesto Casas Velandia - Lic. Educación especial, Mag. Educación y Desarrollo Humano.

Equidad de Género - Educación Inclusiva y Permanencia

- Julián Andrés Velásquez Ramírez - Trabajador social.
- Karen Andrea Arroyave Barco - Trabajadora Social. Cogestora de la ruta.

Fortalecimiento Lecturas Escrituras y Oralidades - Educación Inclusiva y Permanencia

- Camilo Andrés Sánchez Contreras - Lic. Lenguas extranjeras, Mag. Dramaturgia y Dirección. Lenguajes estéticos.
- Carlos Andrés Acevedo Ortiz - Lic. Lengua castellana, Mag. Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Cogestor regionalización.
- Cindy Johana Guzmán Peláez – Socióloga, Mag. en Ciencias de la Información con énfasis en Memoria y Sociedad.
- Cristian David Londoño Arroyave - Lic. Lenguas extranjeras, Mag. Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Fortalecimiento académico.
- Daniel Andrés Quiroz Vallejo - Lic. Matemáticas. Lenguajes matemáticos.
- Jhonatan Jiménez Gómez - Lic. Matemáticas. Lenguajes matemáticos.
- Luisa Fernanda Gómez Álvarez - Lic. Lengua castellana, Mag. en Educación para la Innovación y las Ciudadanías.
- Luisa Fernanda Londoño Castrillón - Lic. Lengua castellana, Mag. Lectura y Escritura.
- María Angélica Casadiegos Aponte - Lic. Lengua castellana, Mag. Literatura.
- Mónica María Peláez Duque - Filóloga Hispanista. Lengua castellana.
- Santiago Velásquez Yepes - Bibliotecólogo, Mag. Ciencias de la Información. Lenguajes informacionales.

Sordos en la U - Educación Inclusiva y Permanencia

- Anderson Valle Rúa - Politólogo. Usuario de lengua de señas colombiana.
- Andrés Felipe Marulanda Pamplona - Ingeniero y Diseñador industrial, Tecnólogo en producción multimedia. Usuario de lengua de señas colombiana.
- Carlos Andrés Zambrano Miranda - Lic. Ciencias sociales. Usuario de lengua de señas colombiana. Comunidades sordas.
- Edith Patricia Rodríguez Díaz - Lic. en Psicología y Pedagogía. Esp. en Educación y Orientación Sexual, Mag. en Lingüística. Usuaría de lengua de señas colombiana.
- Fredy Daniel Luque Herrero - Lic. Diseño tecnológico, Mag. Gestión educativa. Profesional sordo bilingüe. Comunidades sordas.
- Geraldín Giraldo García - Lic. Matemáticas. Profesional sorda bilingüe. Cogestora de la ruta.
- Jorge Adrián Giraldo González - Lic. en Matemáticas y Física, Mag. Educación Inclusiva e Intercultural. Usuario de lengua de señas colombiana.
- Santiago Parra Gil - Intérprete de Lengua de Señas Colombiana.
- Ximena Alejandra Cardona Ortiz - Lic. Educación especial. Mag. Educación, Dra. Educación. Cogestora de la ruta.

Trayectos UdeA - Educación Inclusiva y Permanencia

- Claudia Andrea Martínez Montoya - Ingeniera industrial, Esp. Formulación y evaluación de proyectos. Analítica de datos.

Estudiantes

- Daniela Barrera Vargas - Trabajo social. Practicante.
- Daniela Hernández Cano - Lic. Lengua castellana. Par académica.
- Diego Andrés Bernal Úsuga - Lic. Matemáticas. Par académico.
- Donovan Emilio Rave Sierra - Lic. Lengua castellana. Par académico.
- Isabel Cristina Ramírez Cardona - Trabajo social. Practicante.
- Karen Alejandra Parra López - Lic. Matemáticas. Auxiliar cátedra SEA.

- Luisa Fernanda Corrales Bolívar - Lic. Lengua castellana. Practicante.
- Luisa Fernanda Quintero Arroyave - Lic. Lengua castellana. Par académica.
- Obed Cardona Álzate - Lic. Lengua castellana. Par académico. Auxiliar cátedra SEA.
- Santiago Herrera Giraldo - Lic. Matemáticas. Par académico.
- Valentín Eduardo Loaiza Echeverri - Lic. Matemáticas. Par académico.
- Valentina Hernández Cano - Lic. Filosofía. Practicante.

Editores

- Carmen Lucía Gonzáles Marín - Educación Inclusiva y Permanencia
- Darlyn Solanlle Cuchillo Jacanamijoy - Educación Inclusiva y Permanencia
- Mónica María Peláez Duque - Educación Inclusiva y Permanencia
- Gloria Natalia Ríos Suescún - Educación Inclusiva y Permanencia

Tabla de contenido

Resumen.....	11
1. Introducción	12
2. Marco general de Permanencia Universitaria UdeA	14
2.1. Nicho de Acompañamiento.....	17
2.1.1. Marco normativo Nicho de Acompañamiento	18
2.2. Marco particular Nicho de Acompañamiento en el PAI 2021-2024	20
3. Nuestras Rutas para el acompañamiento.....	23
3.1. Fortalecimiento de prácticas de lecturas, escrituras y oralidades	24
3.1.1. Antecedentes	25
3.1.2. Marco normativo.....	27
3.1.3. Aproximaciones conceptuales.....	30
3.1.4. Metodologías	32
3.1.5. Sujetos del acompañamiento.....	36
3.1.6. Articulaciones	38
3.1.7. Aprendizajes y retos	39
3.2. Acompañamientos	40
3.2.1. Antecedentes	40
3.2.2. Marco normativo.....	44
3.2.3. Aproximaciones conceptuales.....	48
3.2.4. Metodologías	56
3.2.5. Sujetos del acompañamiento.....	57
3.2.6. Articulaciones	58
3.2.7. Aprendizajes y retos	60
3.3. Con-Tacto	62
3.3.1. Antecedentes	63
3.3.2. Marco normativo.....	64
3.3.3. Aproximaciones conceptuales.....	65
3.3.4. Metodologías	67
3.3.5. Sujetos del acompañamiento.....	70
3.3.6. Articulaciones	71

3.3.7. Aprendizajes y retos	72
3.4. Académica-Mente.....	72
3.4.1. Antecedentes	75
3.4.2. Marco normativo.....	76
3.4.3. Aproximaciones conceptuales.....	78
3.4.4. Metodologías	81
3.4.5. Sujetos del acompañamiento.....	83
3.4.6. Articulaciones	84
3.4.7. Aprendizajes y retos	85
3.5. Equidad de Género.....	87
3.5.1. Antecedentes	89
3.5.2. Marco normativo.....	91
3.5.3. Aproximaciones conceptuales.....	93
3.5.4. Metodologías	97
3.5.5. Sujetos del acompañamiento.....	98
3.5.6. Articulaciones	99
3.5.7. Aprendizajes y retos	103
3.6. Sordos en la U	104
3.6.1. Antecedentes	105
3.6.2. Marco normativo.....	110
3.6.3. Aproximaciones conceptuales.....	118
3.6.4. Metodologías	121
3.6.5. Sujetos del acompañamiento.....	122
3.6.6. Articulaciones	123
3.6.7. Aprendizajes y retos	123
4. Articulaciones y posibilidades	124
4.1. Trayecto de Acceso	125
4.1.1. Articulaciones	126
4.2. Trayecto de Ingreso	128
4.2.1. Articulaciones	129
4.3. Trayecto de Permanencia	132
4.3.1. Articulaciones	133

4.4. Trayecto de Egreso	141
4.4.1. Articulaciones	141
5. Recomendaciones	144
5.1. Identificación de trayectos académicos	145
5.2. Estrategias articuladas a los trayectos académicos	145
5.3. Recolección, análisis y visualización de datos	146
6. Referencias	149

Índice de tablas

Tabla 1 Marco normativo común de grupos étnicos.....	45
Tabla 2 Responsables articulación Centro Multiliteracidades y Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades.....	139
Tabla 3 Actividades y entregables para fortalecer la graduación en la UdeA.....	142

Índice de figuras

Figura 1 Plano del Centro de Multiliteracidades y Centro de Lecturas, Escrituras Oralidades	137
--	-----

Siglas y abreviaturas

DATA UdeA	Herramienta de acceso a la información institucional para públicos internos y externos
FCEN	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
FCSH	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
FNSP	Facultad Nacional de Salud Pública
IE	Instituciones educativas
IES	Instituciones de educación superior
INCI	Instituto Nacional para Ciegos
INES	Índice de Inclusión para la Educación Superior
INSOR	Instituto Nacional para Sordos
LESI	Lineamientos de Educación Superior Inclusiva
MARES	Matrícula y Registro Sistematizado
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MOISES	Sistema para la habilitación del proceso de inscripción al examen de admisión
NARP	Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras
PAI	Plan de Acción Institucional
PHVA	Planear, hacer, verificar y ajustar
PYP	Departamento de Prevención y Promoción de la Salud
RENUEGES	Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior
SAT	Sistema de Alertas Tempranas
SIACA	Sistema de Aseguramiento de la Calidad Institucional
SIBU	Sistema de Información de Bienestar Universitario
UdeA	Universidad de Antioquia
VBG	Violencias basadas en género

Resumen

Estas páginas ofrecen un recorrido por el proceso de configuración y consolidación de las Rutas articuladas de acompañamiento de Permanencia Universitaria, cuyas acciones se inscriben en el Proyecto UJAMAA: *Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad*.

Los textos aquí reunidos son una aproximación a los antecedentes que han servido de cimiento de las acciones que hoy se gestan desde las Rutas articuladas de acompañamiento, así como al marco normativo que sustenta su quehacer. Este documento permite reconocer las bases conceptuales y las metodologías que orientan las estrategias y acciones de cada ruta, y ofrece una breve descripción del perfil de los profesionales que integran el equipo y de a quienes se acompaña.

Finalmente, se da cuenta de los aprendizajes y retos que deja esta labor luego de estos años que han transformado y enriquecido los asuntos de trabajo, así como de las alianzas y articulaciones que la han hecho posible. Cerramos este recorrido con algunas recomendaciones para la configuración de lo que inicialmente se nombró Observatorio Institucional para la Permanencia y la Inclusión, pero que luego de este recorrido se llega a la recopilación de una serie de recomendaciones para la configuración de estrategias de seguimiento académico que, para el caso de Permanencia Universitaria, germina en la futura estructuración de un asunto de trabajo con esta misión.

1. Introducción

La iniciativa de generar una propuesta cualificada de rutas articuladas de acompañamiento a los ciclos de vida universitarios atiende a la necesidad de consolidar los procesos que se han gestado desde Permanencia Universitaria para promover el derecho a una educación superior inclusiva y accesible que responda a los requerimientos de una comunidad universitaria cada vez más rica en su diversidad.

En el primer capítulo de este documento se ofrece un marco de antecedentes que permite conocer la configuración de Permanencia Universitaria, cuyas acciones apuntan al fortalecimiento del ciclo de vida académica y se gestan a través de distintos nichos de trabajo: Formalización-Política, Formación, Accesibilidad y Acompañamiento. Este último se proyecta como una red de rutas articuladas que acoge a la comunidad universitaria desde los diferentes trayectos (acceso, ingreso, permanencia y egreso).

A continuación, en el segundo capítulo se ofrece una presentación de las distintas rutas del Nicho de Acompañamiento: Académica-mente, Acompañáticos, Contacto, Sordos en la U, Fortalecimiento LEO y Equidad de género. Estas rutas se configuran como gestoras de oportunidades y alianzas para acompañar estudiantes, docentes y administrativos de las diferentes dependencias académicas y los campus que constituyen la comunidad universitaria.

Seguidamente, en el tercer capítulo se relacionan las articulaciones y posibilidades de acompañamiento realizadas gracias a las alianzas estratégicas que se han gestionado para fortalecer las acciones del Nicho de Acompañamiento. Esto, teniendo en cuenta que los esfuerzos de la UdeA por ofrecer procesos de educación accesibles e incluyentes no serían viables sin la participación de diversos actores sociales e institucionales que se suman a las iniciativas de la Alma Máter.

Por último, en el cuarto capítulo se comparten algunas recomendaciones para la configuración de estrategias de seguimiento académico que aporte a la permanencia y la inclusividad en la UdeA con el fin de seguir fortaleciendo alianzas, procesos y esfuerzos mancomunados en pro de la permanencia de las diversas comunidades acompañadas.

Este documento ha enriquecido la reflexión que se realiza desde Permanencia Universitaria sobre las acciones de acompañamiento y su impacto en el ciclo de vida académica de la comunidad universitaria. Además, permite una aproximación a la comprensión y visibilización de los procesos que se gestan desde las diferentes rutas. Así, esta Propuesta cualificada de rutas articuladas se suma a los esfuerzos que desde el proyecto UJAMAA se han venido adelantando para formalizar sus iniciativas bajo los principios de inclusión y accesibilidad con el propósito de promover la permanencia y el derecho a la educación superior inclusiva en todos sus campus.

2. Marco general de Permanencia Universitaria UdeA



La imagen muestra la escena: una pareja que observa y lee un libro bajo la sombra de un gran árbol. La mujer tiene tatuajes, ambos tienen gafas, el libro con portada roja, la lupa para mirar el detalle y darle más grandeza a los textos. Es muy vívida y evoca una sensación de tranquilidad, intimidad y conexión intelectual.

En la UdeA se han desarrollado proyectos, programas y estrategias como el Proyecto de Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil (BEPES, 2009) para articular programas y acciones institucionales preexistentes. Entre 2013 y 2016 se configuró el Programa de Permanencia con Equidad, que funcionó con las propuestas derivadas del Comité de Inclusión vinculado a la Vicerrectoría de Docencia. Más tarde, coincidiendo con la divulgación de la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y egreso estudiantil en instituciones de educación superior* del Ministerio de Educación Nacional (2015), la UdeA se beneficia de los recursos del Plan de Fomento a la Calidad (2015-2018 y 2018-2021), con los cuales se da origen y sostenibilidad al componente de Permanencia Universitaria, que desde el 2019 pasa a ser parte del *Plan de Acción Institucional* (PAI, 2018-2021) enmarcado en dos proyectos: [Acceso y Permanencia universitaria Ser UdeA](#) e [Implementación de Pedagogías del Buen Vivir](#), a partir de los

cuales se “fortalece el ciclo de vida académica de los estudiantes [acceso, permanencia y egreso] y el ciclo de vida profesional de los docentes [acceso, permanencia y retiro]” según lo plantea la profesora Marta Inés Tirado (Coordinadora Permanencia Universitaria, 2021).

A partir del 2021, Permanencia Universitaria, desde sus propósitos y alcances, se ancla en los temas y objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y en uno de los programas del Plan de Acción Institucional (PAI), los cuales están relacionados con los estados de logro de inclusión, diversidad e interculturalidad, transversales a estos marcos institucionales. En concreto, se ancla en:

Plan de Desarrollo Institucional (2017-2027): Una universidad innovadora para la transformación de los territorios

Tema estratégico 2. Ciclos de vida de la comunidad universitaria. Encuentro de proyectos de vida y diálogos de saberes.

Objetivo estratégico 1. Contribuir en la formación integral de los estudiantes como aporte de la Universidad a la sociedad.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo:

- Estrategias complementarias y condiciones fortalecidas para el desarrollo de potencialidades académicas, científicas, epistemológicas, culturales, éticas, estéticas, deportivas, sociales y ambientales de los estudiantes en el marco de lo colectivo y la corresponsabilidad.
- Estrategias de acompañamiento específico, atención especializada, reconocimiento, protección y promoción de la diversidad, desarrolladas hacia la integración de los estudiantes para el buen vivir o vivir bien.
- Prácticas consolidadas de eliminación de barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas que afrontan los estudiantes vulnerables, especialmente los priorizados por los lineamientos de educación superior inclusiva (LESI), en sus procesos de aprendizaje y en su participación durante el ciclo de vida universitaria.

Objetivo estratégico 2. Fortalecer la formación integral de los profesores hacia la construcción de comunidad universitaria.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo:

- Prácticas inclusivas e interculturales consolidadas de cualificación docente enfocadas al reconocimiento de las distintas expresiones de la diversidad, la diferencia epistémica y la pluralidad presentes en la comunidad universitaria.
- Prácticas consolidadas de eliminación de barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas que afrontan los profesores vulnerables, especialmente con discapacidad, durante su ciclo de vida universitaria.

Tema estratégico 5. Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Una universidad equitativa, inclusiva e intercultural que siembra la paz con enfoque territorial e integral.

Objetivo estratégico 2. Acompañar a los grupos poblacionales en sus procesos de construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad como parte de su relación con la comunidad universitaria y con la sociedad.

Objetivo estratégico 4. Fomentar el reconocimiento pleno de los derechos, de tal modo que se garanticen las diversidades y la vida digna, y se eliminen las discriminaciones en el espacio universitario.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo:

- Gestión para la apropiación social e institucional del conocimiento sobre la inclusión en la educación superior, desarrollada con base en los lineamientos políticos y avances teóricos latinoamericanos y globales.

Plan de Acción Institucional 2021-2024: Una Universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la Universidad

En el contexto del PAI se inscribe el *Proyecto UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad*, el cual hace parte del Programa 4. Consolidación de la permanencia universitaria, que a su vez integra proyectos aplicables en todos los campus, seccionales y sedes de la institución orientados a la permanencia y al fortalecimiento de los ciclos de vida de estudiantes, docentes y empleados administrativos. Este proyecto aporta a los siguientes objetivos de desarrollo sostenible: 4) Educación de calidad, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, y 10) Reducción de las desigualdades. Además, tiene como propósito contribuir a la formalización de procesos institucionales de permanencia, inclusión y accesibilidad para la promoción del derecho a la educación de la comunidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad en todas las sedes y seccionales.

Este proyecto se sustenta en la configuración de nichos de trabajo que reflejan cada uno de los macroobjetivos proyectados para ese trienio: Formalización-Política, Formación, Accesibilidad, Comunidades Sordas y Acompañamiento.

2.1. Nicho de Acompañamiento

El Nicho de Acompañamiento constituye una forma de autoorganización desde la praxis que se concreta, como acción y reflexión, en la conformación de comunidades de trabajo que dinamizan la realización colectiva y en red de una serie de acciones sentipensadas, soñadas y caminadas entre los estamentos, directivas y colectivos universitarios que se reconocen desde las diversidades para la transformación de las condiciones institucionales que, explícita o tácitamente, reproducen condiciones históricas de exclusión, discriminación, machismos, racismos y violencias. En consecuencia, el Nicho de Acompañamiento se comprende como un proceso vivo y en constante movimiento, considerando que las acciones que lo componen no pueden ser ni unidireccionales, ni homogeneizantes, y que, por el contrario, requieren de altas dosis de corresponsabilidad de todos los actores y actrices de la Universidad y las comunidades allegadas a ella.

2.1.1. Marco normativo que justifica el Nicho de Acompañamiento en la UdeA

Si bien a la fecha la UdeA no tiene un documento normativo que hable directamente del acompañamiento como proceso institucional, han existido otros marcos de posibilidad principalmente asociados a fuentes de financiación como los Planes de Fomento a la Calidad y la vinculación con los PAI de la UdeA. De hecho, normativamente, la Universidad ha generado documentos asociados a la noción y función de tutoría, entendida como una forma de acompañamiento con propósitos de permanencia estudiantil, que existe desde 1989. Estos documentos son el marco normativo más claro para sustentar este nicho desde su definición de tutoría:

La serie de interrelaciones y acciones entre docente y estudiante, conducentes a ofrecer a este último, condiciones que le permitan desarrollar con las menores dificultades posibles su vida universitaria, mediante la utilización de los recursos personales y experiencia del docente y el apoyo de la Universidad a través de sus programas de Bienestar Estudiantil. (Acuerdo Académico 126 del 4 de mayo de 1989)

En este sentido, las principales normativas relacionadas con esta definición de tutorías que sirven de correlato para la comprensión del acompañamiento que se acoge en este nicho son:

- [Resolución Rectoral 0378 \(Abril 05 de 1988\)](#) Se establece el Programa de “Tutoría” para los estudiantes de la UdeA.
- [Acuerdo Académico 126 \(Mayo 04 de 1989\)](#) Se pone en marcha el Programa de Tutoría para los estudiantes de la UdeA.
- [Acuerdo Académico 211 \(Diciembre 06 de 1993\)](#) Modifica el Acuerdo Académico 126 de 1989.
- [Resolución Rectoral 6385 \(Noviembre 10 de 1995\)](#) Sistema de tutorías para estudiantes indígenas admitidos.
- [Acuerdo Académico 021 \(Diciembre 21 de 1994\)](#) Nuevo régimen para admisión de estudiantes de pregrado.

- [Resolución Académica 0259 \(Mayo de 1995\)](#) Admisión de estudiantes indígenas y aspirantes de la distinción Andrés Bello en Antioquia.
- [Acuerdo Académico 083 \(Julio 22 de 1996\)](#) Estatuto profesoral.
- [Acuerdo Académico 236 \(Octubre 30 de 2002\)](#) Normativa que unifica el régimen de admisión para aspirantes nuevos a los programas de pregrado.
- [Resolución Académica 1852 \(Mayo 4 de 2006\)](#) Por la cual se establecen diferentes formas de aplicación del examen de admisión para la comunidad con discapacidad visual.
- [Acuerdo Académico 577 \(Marzo 25 de 2021\)](#) Admisión de aspirantes sordos señantes usuarios de lengua de señas colombiana.
- [Acuerdo Académico 597 \(Agosto 8 de 2022\)](#) En la cual se establece como clasificatorio el proceso de admisión para aspirantes nuevos a programas de pregrado a la Universidad de Antioquia.
- [Acuerdo Académico 601 \(Marzo 3 de 2023\)](#) Por el cual se regula el proceso de admisión especial al programa Pedagogía en Ruralidad y Paz para los aspirantes de comunidades rurales.
- [Plan de Desarrollo UdeA 2017-2027](#) Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios.
- [Plan de Acción Institucional 2018-2021](#). Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial.
- [Plan de Acción Institucional 2021-2024](#) Una Universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la sociedad.
- [Informe de Autoevaluación Institucional 2021](#) UdeA Multicampus. Tercera acreditación de alta calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Este marco institucional expresa la necesidad de generar y articular procesos de acompañamiento asociados a los compromisos que cada normativa señala, pues en todos los casos apuntan a asuntos relacionados con la permanencia universitaria, destacando el acompañamiento como estrategia para potenciar lo acordado allí.

2.2. Marco particular Nicho de Acompañamiento en el PAI 2021-2024

Objetivo general del nicho

Fortalecer rutas articuladas de acompañamiento que garanticen la trazabilidad, evaluación y cualificación de los procesos de acompañamiento a los ciclos de vida universitarios a partir de los ejercicios de sistematización y rutas de formación para la permanencia y la inclusión universitarias.

Causas y efectos que justifican la creación del Nicho Rutas articuladas de acompañamiento

Causa primaria (directa): Baja articulación de las rutas de acompañamiento para la permanencia y la inclusión que garanticen la trazabilidad, evaluación y cualificación de los procesos de acompañamiento a los ciclos de vida universitaria.

Causas secundarias

- Falta identificar y fortalecer procesos o líneas de trabajo estratégico para la promoción de la permanencia a través de las administraciones e independiente de los grupos de trabajo.
- Faltan sistemas de información complejos y articulados que den insumos de manera oportuna sobre las trayectorias académicas, que fortalezcan los procesos de acompañamiento formativo en todas las sedes y seccionales.

Efectos

- Las estrategias y procesos para la promoción de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitarias son parciales, discontinuas y no cuentan con las condiciones suficientes para alcanzar la proyección que

requieren. En consecuencia, su impacto en la comunidad universitaria es limitado.

- Se dan comprensiones parciales acerca de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitarias y de su histórico institucional, lo que genera reprocesos, pérdidas de esfuerzos, saberes y legados.
- Poca vinculación en la estructura institucional de las estrategias y procesos de permanencia, inclusión y accesibilidad universitarias, lo cual limita el abordaje integral desde enfoques y comprensiones epistemológicas diversas y acorde a los contextos.
- Ausencia de identificación oportuna de las características poblacionales para el seguimiento de variables asociadas a la permanencia conforme a los temas, objetivos, lineamientos o estados de logro del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027.
- El predominio de enfoques disciplinares, remediales, sectoriales, entre otros, que limitan el abordaje acorde a la complejidad de los asuntos.
- Desarticulación de las dependencias y sus estrategias de acompañamiento a unidades académicas, iniciativas, docentes, administrativos y estudiantes durante los ciclos de vida universitaria.

De acuerdo con las causas y efectos identificados en la configuración del proyecto PAI en lo que atañe al Nicho de Acompañamiento para el periodo de implementación del Proyecto UJAMAA (comprendido entre el 10 de agosto y el 29 de febrero del 2024), se generaron planes de trabajo para cada año que nutren los tres grandes indicadores del proyecto y contribuyen a los cuatro entregables específicos de este nicho, a saber:

Indicadores del proyecto UJAMAA

- a. Documento de política institucional para la formalización de procesos institucionales de permanencia, inclusión y accesibilidad para la promoción del derecho a la educación de la comunidad universitaria.

- b. Estrategias diseñadas e implementadas para fortalecer la permanencia, la inclusión y la accesibilidad de estudiantes y profesores de los grupos priorizados en los lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (discapacidad, afro, indígenas, disidentes sexuales...).
- c. Acciones de fortalecimiento académico y trabajo en red diseñadas e implementadas para la permanencia de estudiantes y profesores.

Entregables del Nicho de Acompañamiento

- a. Propuesta de rutas articuladas de acompañamiento a los ciclos de vida universitarios trazables, evaluables, *cualificables* (20 %).
- b. Informe de avance de la implementación y evaluación de las rutas articuladas (20 %).
- c. Propuesta cualificada de rutas articuladas de acompañamiento a los ciclos de vida universitarios a partir de los resultados de la prueba piloto presentada a manera de lineamientos para la configuración de un observatorio institucional para la permanencia y la inclusión (30 %).
- d. Trayectos UdeA: estrategia de caracterización, acogida y seguimiento académico para la promoción de la permanencia y la mitigación del abandono estudiantil en tiempos de pandemia y pospandemia (30 %).

3. Nuestras Rutas para el acompañamiento



La imagen muestra cuatro jóvenes, estudiantes, sentados en un banco de metal al aire libre. Dos hombres y dos mujeres están mostrando algo en un portátil. La atmósfera es tranquila y relajada, con un ambiente de trabajo en equipo y estudio colaborativo.

En este capítulo se presentan las acciones para el fortalecimiento académico y trabajo en red diseñadas e implementadas para el acceso, ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de pregrado desde marcos institucionales, enfoques críticos y siguiendo las orientaciones de la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y egreso estudiantil en instituciones de educación superior* del MEN (2015), de las estrategias de acompañamiento orientadas a grupos priorizados por los LESI y del Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES). Documentos gubernamentales a partir de los cuales se dan orientaciones para el abordaje de personas con discapacidad visual, auditiva, pertenecientes a grupos indígenas y NARP (negritudes, afro, raizales y palenqueras). Además, se considera el abordaje del enfoque e identidades de género en la educación superior.

Para el caso de Acompañamiento, las acciones se inscriben en dos rutas que tienen como propósito el fortalecimiento académico de las prácticas de lecturas, escrituras y oralidades (LEO) orientadas a la educación precedente: estudiantes y

docentes de instituciones educativas de los grados décimo y undécimo, y estudiantes de educación superior, principalmente de pregrado, pero también de posgrado. Por su parte, las estrategias se inscriben en cinco rutas que se concentran en algunos grupos poblacionales con el propósito de abordar sus especificidades, las cuales se toman como línea base para la identificación de otros requerimientos de acompañamiento que implican la conversación con otras rutas, dependencias institucionales o colectivos, organizaciones y personas. Lo anterior, con el propósito de realizar acompañamientos integrales que favorezcan el acceso, ingreso, permanencia y egreso de estos grupos poblacionales en la UdeA.

A continuación, se presentan cada una de esas rutas con sus antecedentes, los cuales buscan recuperar el marco histórico de existencia que hoy permite la consolidación de cada una de ellas; sus marcos normativos y aproximaciones conceptuales, que soportan la existencia y concentración de cada ruta; sus objetivos y comunidades participantes; las metodologías, que dan cuenta de las formas en las que cada ruta acompaña; los sujetos del acompañamiento, que resalta tanto a los participantes directos como a las comunidades asociadas con estas acciones y a quienes desde Permanencia Universitaria se ocupan de ello (con sus perfiles y experiencias); las articulaciones particulares de cada ruta como marco potente de la acción, expandiendo la apuesta de corresponsabilidad de la permanencia que requiere la Universidad de Antioquia, y finalmente, los aprendizajes y retos derivados de estos últimos tres años, que han permitido la consolidación de la dinámica de trabajo actual.

3.1. Fortalecimiento de prácticas de lecturas, escrituras y oralidades

La ruta Fortalecimiento en Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (FLEO) tiene como finalidad fortalecer las prácticas LEO vinculadas a los procesos académicos para fomentar el acceso, ingreso, permanencia y egreso de la comunidad estudiantil en todas las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia, según los ciclos de vida enunciados en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027. Además, busca promover el derecho a la educación universitaria con criterios de equidad, desde enfoques socioculturales y pedagogías críticas en Antioquia. De allí que los acompañamientos en prácticas LEO se ofrezcan en todos los campus de Medellín y Antioquia, así como en educación precedente, con el propósito de afianzar las prácticas letradas y el proceso formativo de los y las estudiantes de formación

media (10.º y 11.º) de las instituciones educativas de Antioquia a fin de favorecer su acceso a un programa universitario y su permanencia en él.

Esta ruta se constituye desde diferentes énfasis del lenguaje: lengua castellana, lenguajes informacionales, lenguajes estéticos y expresivos y lenguajes matemáticos. De esta manera, se busca reconocer la diversidad lingüística de la Universidad de Antioquia, permitiendo que la comunidad educativa pueda apropiarse de las convenciones del lenguaje académico de las diferentes disciplinas y contextos. Lo anterior obedece a que la cultura académica configura sus propias formas de usar la lengua escrita. En otras palabras, a que “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013, p. 72).

De este modo, las prácticas LEO se relacionan con la forma en que las instituciones de educación superior construyen y divulgan el conocimiento en el marco de los campos disciplinares. Por lo tanto, la vinculación de los y las estudiantes al mundo académico está ligada a la apropiación de las formas en las que se lee, se escribe y se usa la oralidad en la Universidad.

3.1.1. Antecedentes

La Ruta FLEO surgió entre 2011 y 2015 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a partir de propuestas pedagógicas que permitieron el acompañamiento entre pares en prácticas LEO. Es decir, que estudiantes de los últimos semestres acompañaran a otros estudiantes de semestres iniciales o intermedios. Posteriormente, se configuró un espacio de trabajo colaborativo conformado por asesores de la Facultad de Educación, la Facultad de Comunicaciones, la Escuela Interamericana de Bibliotecología, la Escuela de Idiomas y la Facultad de Artes para dialogar en torno al papel del lenguaje en la formación académica. Dicha articulación evidenció, por un lado, la diversidad de posturas, enfoques, comprensiones y tensiones sobre la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior y, por el otro, la importancia de configurar una iniciativa institucional que permitiera recoger todas las posturas y visiones sobre el lenguaje.

A raíz de esto, desde el incipiente Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) se mapearon iniciativas para identificar las acciones que se ocupaban de la lectura, la escritura y la oralidad en la UdeA. Esto permitió que en el 2016 se lanzara, desde la Vicerrectoría de Docencia, la *Convocatoria de apoyo a iniciativas dirigidas al fortalecimiento académico de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Universidad de Antioquia*, ejecutada por el CLEO, para convocar a integrantes de la UdeA a presentar propuestas (en investigación y docencia) dirigidas al fortalecimiento académico de las prácticas LEO en las diferentes sedes y seccionales de la Universidad. Cinco iniciativas fueron desarrolladas a finales de 2016 y durante el 2017, a la par que se iba consolidando el CLEO como escenario de encuentro entre estas.

En 2017 la Ruta FLEO empezó a tener presencia en las regiones con una prueba piloto que se realizó en la sede Sonsón, encaminada a llevar la oferta de acompañamiento en prácticas LEO para estudiantes de pregrado en Ciudad Universitaria (Medellín) a las regiones por medio de algunos talleres. Esto constituyó una de las primeras articulaciones con los territorios. Para el 2018 se logró incidir de manera constante en los procesos académicos de los y las estudiantes en las regiones donde la Universidad tiene sus campus. Esto se logró al conformar un equipo de trabajo dedicado a atender estos procesos. Así, se fueron ampliando acciones en los territorios y se establecieron articulaciones entre las diferentes líneas del CLEO. Para el mismo año, el equipo de trabajo de regiones incorporó a dos estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en calidad de Pares Académicos Solidarios (PAS) para acompañar a otros estudiantes desde los mismos territorios a los que pertenecían: Sede Norte y Seccional Bajo Cauca.

En el 2018 se consolidó el CLEO y se estructuró a partir de tres líneas de acción: gestión, formación y acompañamiento. Durante el 2019, el CLEO apunta a su institucionalización por medio del Plan de Acción Institucional (PAI) 2018-2021 en el componente denominado *Ser UdeA*. Fue así como se le otorgó la responsabilidad a la Vicerrectoría de Docencia y, dentro de ella, al CLEO, de ocuparse del fortalecimiento académico desde las prácticas LEO con el fin de promover el acceso y la permanencia universitarias. Adicionalmente, en este mismo año se consolidó un portafolio de servicios conformado por *Trayectos* (diseñados de acuerdo con los ciclos de vida académica) y *Talleres y Asesorías*. Dentro de este se incluyeron acciones para acompañar estudiantes y docentes de educación

precedente con el seminario *Pasaporte a la Escritura Académica*, el cual tuvo como finalidad acercar a los y las estudiantes al reconocimiento de las principales convenciones del lenguaje académico y aportar al acceso, recibo y acogida a la vida universitaria. Dicha estrategia en educación precedente pasó a denominarse *LEO en la Escuela*.

Para los años 2020 y 2021 se contó con un equipo de trabajo dedicado a las regiones, conformado por profesionales en Lengua Castellana, limitando la oferta a esta área. Debido a la pandemia, se rediseñó un portafolio unificado que permitiera realizar los acompañamientos de forma virtual tanto para Medellín como para regiones desde los lenguajes matemáticos, informacionales, estéticos y expresivos y lengua castellana.

A partir del 2021, Permanencia Universitaria se reestructuró y, con ello, las diferentes iniciativas que la conformaban. En el caso del CLEO, pasó a denominarse Ruta FLEO, la cual hace parte del Nicho de Acompañamiento, que, a su vez, se enmarca en el Plan de Acción Institucional UJAMAA de la Vicerrectoría de Docencia. Con base en el legado del CLEO y la experiencia adquirida a lo largo de estos años, la Ruta FLEO sigue realizando acompañamientos académicos con un portafolio dinámico en prácticas LEO.

3.1.2. Marco normativo

Las acciones de fortalecimiento LEO en la Universidad se llevan a cabo bajo las figuras de asesorías y talleres. Las asesorías se articulan con el concepto de acompañamiento tutorial (AT), un proceso educativo que se ha ido construyendo en Colombia y en la Universidad de Antioquia desde 1980 con el objetivo de promover la permanencia, aliviar la deserción, fomentar la inclusión y fomentar la equidad en la educación de las personas. El acompañamiento se enfoca en la escolaridad como una acción educativa asociada a la defensa de los derechos fundamentales, como la igualdad, la dignidad, la equidad y la pluralidad del Estado, contemplados en el derecho humano a la educación (MEN, 2021). El AT se puede describir como un proceso permanente, situado, contextualizado, disponible, accesible, equitativo e incluyente. Por lo tanto, se sitúa en el contexto colombiano como un proceso pedagógico integral y transversal para la vida educativa e institucional de toda la nación.

La segunda figura de trabajo para el fortalecimiento LEO son los talleres. Aunque las normativas que cobijan a esta figura no son explícitas a nivel institucional o colombiano, la Guía del MEN describe al taller como una “herramienta para reforzar las competencias académicas” (p. 109). En tal sentido, los talleres de fortalecimiento LEO poseen una serie de “mecanismos, áreas participantes, personal, responsabilidades, recursos, implementación, evaluación, compromisos y divulgación” (pp. 109-110). Entre los mecanismos, los talleres se ofrecen a manera de rutas, trayectos y sesiones individuales asociados a las ofertas de programas, inducciones y eventos institucionales periódicos. Respecto a las áreas, personal y responsabilidades, la implementación de talleres se alinea con lenguajes lectoescriturales, orales, estéticos, expresivos, matemáticos e informacionales en español, con logística garantizada por las unidades académicas, campus y los programas de pregrado y posgrado. Las responsabilidades y recursos son compartidos: personal de Permanencia UdeA y FLEO dinamizan los talleres, mientras que las unidades académicas aportan los recursos logísticos y de infraestructura para su realización. Sobre la evaluación, FLEO cuenta con una herramienta (formulario digital) para la valoración de las asesorías y talleres.

En la UdeA, el AT se sustenta en un marco institucional orientado por reglamentos, (Reglamento Estudiantil de 1981), resoluciones rectorales (0378 de 1988, 6344 de 1955, 6385 de 1995, 14276 del 2001 y 27124 de 2008), acuerdos académicos (083 de 1996, 126 de 1989, 211 de 1993 y 317 de 2007) y planes de desarrollo (2016-2026 y 2017-2027). Este marco vincula el AT con toda la comunidad universitaria, teniendo en cuenta su pluralidad, diversidad y particularidad social, académica, intelectual, étnico-racial, identitaria, etaria, escolar y estatutaria (estudiantes, docentes y personal administrativo).

Hoy en día, el AT ocupa un lugar importante en las capacidades institucionales de la UdeA y se orienta por la *Guía para la implementación del Modelo de Gestión de la Permanencia y Egreso Estudiantil de Instituciones de Educación Superior* del MEN (2015). Esta guía ilustra el AT como un “proceso académico, integral, orientador, permanente y adaptable” (p. 19). En ese sentido, el AT es una herramienta dentro de las capacidades institucionales que contribuye al fortalecimiento del ingreso a la educación superior, a la mitigación de la deserción, al compromiso con la retención y la permanencia, así como al cumplimiento de la misión educativa de las instituciones de educación superior.

La Guía MEN (2015) orienta las acciones de educación precedente al establecer la creación de planes de acción articulados con los niveles educativos que le preceden en sus objetivos. De este modo, instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de generar estrategias que “permitan trabajar con las instituciones de educación media superior en dos aspectos: el mejoramiento de las competencias disciplinares en ciencias básicas y el apoyo en la orientación a los estudiantes para su tránsito hacia la educación superior” (p. 106). En respuesta a estas necesidades, el Plan de Desarrollo Institucional UdeA 2017-2017 presenta lineamientos, políticas y estrategias que atienden a los requerimientos de la comunidad, comprendiendo la Universidad como un espacio participativo y diferencial. Este documento presenta los objetivos institucionales, los temas estratégicos y los enfoques bajo los cuales se ejecutarán las acciones necesarias para dar cumplimiento a la misión institucional, específicamente en el tema estratégico 2, en el objetivo de “contribuir a la formación integral de los estudiantes como aporte de la Universidad a la sociedad”:

- Estrategias complementarias y condiciones fortalecidas para el desarrollo de potencialidades académicas, científicas, epistemológicas, culturales, éticas, estéticas, deportivas, sociales, ciudadanas y proambientales de los y las estudiantes en el marco de lo colectivo y la corresponsabilidad.
- Prácticas consolidadas de eliminación de barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas que afrontan los estudiantes vulnerables, especialmente los priorizados por los lineamientos de educación superior inclusiva, en sus procesos de aprendizaje y en su participación durante el ciclo de vida universitaria (p. 52).

Además del acompañamiento a estudiantes de educación superior, la UdeA tiene como objetivo institucional la promoción del acceso a la educación superior, el cual busca “contribuir al mejoramiento de la calidad de los niveles precedentes de la educación, formales o no, mediante procesos de investigación, actualización y profesionalización” (p. 23). En este sentido, la institución reconoce la importancia de vincular a la comunidad universitaria con los jóvenes que aún transitan el ciclo de vida escolar, creando espacios de diálogo y formación que les permitan avizorar la educación superior como una posibilidad para el desarrollo social, económico y humano. Por ello, es necesario proponer los principios políticos, sociales y pedagógicos que sustenten las acciones que propenden por el fortalecimiento LEO de los y las estudiantes de pregrado y de educación precedente.

La UdeA, comprometida con su labor formativa y su responsabilidad social con la comunidad, integra dentro de sus políticas institucionales el fortalecimiento del ciclo de vida académico de la mano de Permanencia Universitaria. Esta instancia desarrolla acciones y estrategias de acompañamiento con enfoque diferencial, pluriétnico, pluricultural, multilingüe y con enfoque de género en todas las sedes y seccionales para promover el derecho al acceso a la educación superior. Permanencia Universitaria, como apuesta institucional de la Vicerrectoría de Docencia, funge como mediadora entre las necesidades de la educación precedente y las demandas de la educación superior, implementando acciones que acompañan a los estudiantes en su proceso de formación y preparación para el entorno universitario.

3.1.3. Aproximaciones conceptuales

A partir de lo planteado por Diloné y González (2010), se comprende el acompañamiento como una conversación constante que posibilita el reconocimiento y comprensión de las necesidades, potencialidades y capacidades específicas de la comunidad universitaria en sus contextos particulares y, a su vez, es una dinámica dialógica que, en el caso de esta ruta, apunta al fortalecimiento de las prácticas LEO. En este sentido, partimos del reconocimiento de las diferentes literacidades que coexisten en la UdeA. Asimismo, nuestro quehacer pedagógico se retoma de los marcos de la alfabetización académica desde una perspectiva crítica, lo cual apunta tanto a que los y las estudiantes puedan integrar las prácticas letradas del contexto universitario como a contribuir a la transformación de escenarios institucionales que impiden relaciones equitativas.

Con ello, entendemos el acompañamiento como un proceso que requiere “un lenguaje común que no atropelle las propias subjetividades, sino que apunte a la construcción de un horizonte que sería la formación” (Molano, 2010, p. 132). Es decir, implica una negociación constante y una apertura a la diversidad lingüística, epistémica e identitaria que hace parte de la Universidad, en donde se tenga una relación de horizontalidad que permita la consecución de unos objetivos comúnmente consensuados. A su vez, a esta concepción subyace otra implicación para nuestros acompañamientos, pues quien acompaña no solo enseña, sino que también aprende, asunto que posibilita transformar estructuras y realizar ajustes a los planes de acompañamiento en prácticas LEO que se despliegan para atender las diferentes subjetividades de la UdeA.

Siguiendo a Freire (2004), la acción del acompañamiento se sitúa en la línea de “caminar al lado de alguien”, estableciendo para ello unos propósitos que, generalmente, se enfocan en desplegar la autonomía de los sujetos en sus propios procesos de aprendizaje. Así entendido el acompañamiento, como caminar al lado de otra persona o grupo de personas, implica que no solo se acompañan asuntos específicos de las LEO o académicos, sino también vitales y fundamentalmente humanos. Así, una de las claves del acompañamiento es el reconocimiento del otro, su papel en la construcción de aprendizajes y la problematización de los saberes, de manera que su relación con los escenarios sociales, académicos y laborales partan de la toma de unas posturas frente a lo disciplinar, pero en relación consigo mismos y su accionar en el mundo. Entendiendo el acompañar como una acción que “se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas” (Puerta, 2016, p. 4), se pretende, en el marco del acompañamiento en educación precedente por ejemplo, acercar elementos de diferentes lenguajes a los estudiantes con el fin de identificar y potenciar habilidades cognitivas, comunicativas y argumentativas útiles para la vida universitaria.

En ese sentido, las estrategias y acciones que la ruta de fortalecimiento LEO despliega tienen unas intencionalidades particulares y responden a necesidades específicas de la población acompañada. Por ejemplo, los talleres son espacios grupales donde se trabaja un tema en específico, tienen un momento de contextualización, uno de conceptualización y uno de práctica. En palabras de Ander-Egg (1991) “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la elaboración de algo” (p. 10). Las asesorías, en cambio, son espacios de acompañamiento personalizados que se adaptan a las condiciones y necesidades puntuales de los estudiantes, que pueden ser procesuales y que brindan herramientas teóricas y prácticas a los y las estudiantes para fortalecer sus ejercicios académicos. Aquí la potencia radica en la posibilidad de retroalimentación.

Por otra parte, pensar en el diseño de estrategias para acompañar a la comunidad universitaria en prácticas LEO requiere de un reconocimiento de las formas en las que se han dado los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas prácticas en el contexto académico. En este sentido, Lea y Street (1998, citados en Sito y Kleiman,

2017) propusieron tres modelos de lectura y escritura en la universidad, de los cuales se desprenden concepciones o visiones del lenguaje: *Study Skills*, *Academic Socialisation* y *Academic Literacies*, que resultan fundamentales retomar desde lo pedagógico y didáctico de los procesos educativos, pero también desde lo político, pues de estos se desprende la discusión sobre epistemología, identidad y poder en la medida en que se busca entender cómo las estructuras institucionales dominan a través de las prácticas letradas, dejando por fuera otras formas de leer, escribir, hablar y producir conocimiento que no responden a la cultura hegemónica.

A raíz de lo anterior, la ruta de fortalecimiento en prácticas de lectura, escritura y oralidad asume una visión ampliada de los lenguajes, acogiendo en el enfoque sociocultural, además de la lengua castellana, elementos de las ciencias de la información, las expresiones artísticas y las matemáticas como posibilidades de lenguaje específicos que se viven en los diferentes contextos de la Universidad. En este sentido, los componentes mencionados son concebidos de la siguiente manera: en el caso de Lengua Castellana, se comprenden la lectura y la escritura como fenómenos integrales, contextualizados y críticos que hacen énfasis en las trayectorias letradas y campos de especialización de los sujetos a los que se acompaña. Por su parte, los lenguajes matemáticos se comprenden desde una perspectiva interdisciplinar de ese campo de conocimiento, constituyéndose así en un apoyo para las diversas prácticas académicas que se desarrollan en la Universidad, en contextos que van desde la ciencia y la tecnología hasta las artes y humanidades. En tercer lugar, los lenguajes estéticos y expresivos reflexionan sobre los diversos requerimientos que tiene la oralidad en la vida universitaria a través de la exploración de recursos básicos para perder el miedo a hacer el ridículo, estrategias de planeación de intervenciones orales o principios básicos de técnica vocal y expresión oral. Finalmente, los lenguajes informacionales agrupan las concepciones de las prácticas LEO en las que la información ocupa un lugar preponderante y en sus planeaciones desarrolla un esfuerzo pedagógico que pretende ayudar a desarrollar en las personas las habilidades necesarias para desenvolverse con suficiencia en un entorno mediado por la información.

3.1.4. Metodologías

Como propuesta de acompañamiento para fortalecer las prácticas LEO y promover la permanencia universitaria, se ha diseñado una oferta académica estructurada según las diferentes áreas de énfasis del lenguaje (lengua castellana, lenguajes

informacionales, lenguajes estéticos y expresivos y lenguajes matemáticos) a partir de la lectura de asuntos problemáticos en relación con la apropiación del lenguaje académico y de las necesidades identificadas por la Institución, así como por diferentes investigaciones y documentos normativos que enuncian el factor académico como un asunto directamente relacionado con la permanencia. Adicionalmente, se apunta a una coconstrucción de propuestas y estrategias que se diseñan a partir de las necesidades específicas de una persona o grupo, las cuales no estaban contempladas dentro del portafolio. Este trabajo colaborativo y situado se deriva de las particularidades de los sujetos involucrados, sus contextos disciplinares y culturales.

A continuación, se profundiza en las metodologías mencionadas:

Oferta ampliada a través del portafolio LEO

Esta oferta se viene construyendo desde el nacimiento del CLEO como iniciativa de Permanencia, y se ha transformado y nutrido a lo largo de los años a partir de la lectura de las necesidades y ejes misionales de la institución en términos de fortalecimiento académico. Su implementación precisa una serie de pasos, los cuales se describen a continuación:

Planeación y actualización del portafolio LEO: Periódicamente, la Ruta revisa y actualiza los contenidos, atendiendo a la pertinencia, las demandas, las necesidades y las condiciones de implementación de los sujetos y contextos (virtual, presencial, en Medellín, Regiones y educación precedente).

Gestión de la oferta: Este paso implica establecer contacto con diversos actores de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, administrativos, unidades académicas, sedes o seccionales, entre otros) para presentar la oferta o atender la solicitud concreta realizada por la ruta. En el primer caso, los gestores establecen comunicación con dichos actores a través de llamadas telefónicas, vía WhatsApp y correo electrónico para proponer espacios de encuentro en los que se pueda presentar el portafolio. En el segundo caso, se responden las diferentes solicitudes que le llegan a la ruta y se establecen espacios de diálogo. Luego se negocian, de acuerdo con las posibilidades, las necesidades y las particularidades identificadas, las estrategias de acompañamiento a desarrollar (taller o talleres, trayectos según el ciclo de vida académica, asesorías). Finalmente, si la estrategia va dirigida a un

público abierto o si la unidad académica lo precisa, se procede a solicitar el diseño de piezas de difusión para convocar a la comunidad universitaria a participar de estos espacios.

Implementación y evaluación: Una vez acordado lo anterior, se procede a la dinamización del espacio por parte del docente encargado y se realiza la evaluación, que consiste en un espacio de conversación en cada sesión de acompañamiento, la implementación de un formulario de Google (que indaga por aspectos teóricos, metodológicos y de apropiación) y el seguimiento del proceso que hace el docente durante el encuentro a través de la observación, lo cual dialoga con los marcos de la evaluación formativa. Es importante anotar que el desarrollo de dichos espacios propone un papel activo por parte de los participantes y acoge los principios inicialmente referidos.

Coconstrucción de estrategias y propuestas de acompañamiento

Esta ruta responde a las necesidades de acompañamiento académico en LEO que no se encuentran directamente contempladas en la oferta estandarizada (portafolio), así como a las alianzas estratégicas y articulaciones que se tejen con la comunidad universitaria o con actores no institucionales, con quienes se realiza un trabajo conjunto en la elaboración de proyectos, estrategias o planes que toman como base la relación lenguaje-permanencia. Ahora bien, como ruta de permanencia universitaria siempre se ha mantenido la disposición y la apertura para trabajar colaborativamente con otros actores estratégicos y diseñar propuestas que, desde el fortalecimiento de las prácticas LEO, amplíen las lecturas del mundo y las formas de acceder a la cultura académica. El primer paso para desplegar esta ruta es la solicitud expresa por parte de una persona o grupo de personas (internas o externas a la comunidad universitaria) de una necesidad de acompañamiento para el fortalecimiento de la lectura, escritura y la oralidad. Posteriormente, se realiza un encuentro o una serie de encuentros para escuchar las particularidades de los sujetos y sus contextos; negociar las condiciones, posibilidades y estrategias; así como para planear y coconstruir el plan de acompañamiento a implementar. De esta manera, se han configurado acciones como talleres, microtalleres (para el caso inducciones), minicursos, seminarios (en articulación con el Nicho de formación), así como acompañamientos a propuestas lideradas o gestadas por otros actores, con quienes se genera una articulación orgánica.

Talleres

Es un tipo de configuración didáctica que se vincula como una estrategia de aprendizaje basada en el desarrollo de actividades que constituyen espacios reflexivos y críticos durante su proceso de ejecución. Este tipo de configuración se estructura más allá del espacio físico, puesto que parte del reconocimiento de los sujetos y de la comprensión de aspectos contextuales y específicos según la necesidad a la que responden. En palabras de Escobar (2017), este tipo de “configuraciones didácticas son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos, sino también las construcciones personales de los docentes” (p. 67). De esa manera, los talleres que se llevan a cabo en Fortalecimiento LEO son pensados como una forma de apoyo en los componentes de lectura, escritura y oralidad en diferentes entornos académicos según se requiera. En tal medida, los espacios poseen características particulares y propósitos específicos. Por ejemplo, empleamos modalidades de taller como minicursos, talleres DBU, talleres fijos, talleres nuevos, articulación entre lenguajes, microtalleres, inducciones y conversatorios.

Trayectos

Estos retoman la metáfora del viaje, entendiendo los trayectos de los y las estudiantes como un trasegar compuesto por diferentes momentos: la llegada a la U, la vinculación, el egreso y la proyección. En este sentido, se toma en cuenta el ciclo de vida académica en el que se encuentran los y las estudiantes para propiciar que reconozcan, apropien y participen de las prácticas letradas que se desarrollan en el mundo universitario.

Dichos trayectos académicos son *recibo y acogida a la vida universitaria* (tres primeros semestres), *vinculación y saberes disciplinares* (tercio medio), *egreso y proyección* (tercio superior). Estos surgen de los procesos implicados en el ingreso a la vida académica y universitaria, y obedecen a los intereses, necesidades y demandas en lenguaje propios de los semestres y momentos particulares que viven los y las estudiantes en sus procesos formativos. La estrategia de trayectos de acompañamiento en LEO está enfocada desde los énfasis en lenguajes matemáticos, lengua castellana, lenguajes informacionales y lenguajes estéticos y expresivos.

Asesorías

Son acompañamientos personalizados que se adaptan a las condiciones y necesidades puntuales de los estudiantes. El primer paso es indagar por las razones por las cuales el estudiante solicitó la asesoría. Después de escucharle, se le sugieren unos contenidos y una agenda para la sesión, advirtiéndole que si no se resuelven todas sus dudas en este espacio, se puede concertar uno nuevo. Si el estudiante aprueba la propuesta, se procede a avanzar con los contenidos. Si no lo hace, se aplican las correcciones necesarias hasta que ambos, asesor y asesorado, se sientan cómodos con lo que trabajarán. Durante la sesión se pueden utilizar exposiciones y ejercicios prácticos, siempre permitiéndole al estudiante orientar la asesoría según sus inquietudes y verificar que no le quede ninguna duda a medida que se avanza. Al final de la sesión se confirma que todo haya quedado claro y se le brindan recursos para que siga profundizando en el tema de la asesoría si así lo desea. Finalmente, se le pide que diligencie un formulario para que evalúe la sesión, y si está interesado en recibir una asesoría en otro de los temas que el CLEO ofrece, se le pondrá en la lista de espera en la base de datos de asesorías para que el asesor correspondiente le asigne una cita y se ponga en contacto.

FLEO en la Escuela

Es un proceso de acompañamiento que se lleva a cabo a través de diversos talleres que abordan las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde los énfasis en lenguajes matemáticos y lengua castellana con el objetivo de promover acciones que le permitan a los y las estudiantes de los grados décimo y undécimo vislumbrar la posibilidad de integrarse a la vida universitaria y desarrollar así habilidades necesarias para el ámbito académico y social, tales como la resignificación del papel de las matemáticas y el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora y de escritura académica.

3.1.5. Sujetos del acompañamiento

En la ruta de Fortalecimiento LEO participan diversos perfiles profesionales que aportan su conocimiento y experiencia en diferentes ámbitos del lenguaje y las ciencias. Entre ellos, una licenciada en lengua castellana con maestría en literatura, que es cogestora de ruta; una filóloga hispanista y un licenciado en lengua castellana, cogestor de regionalización. Estos perfiles cuentan con habilidades y

conocimientos en el área de la lengua castellana y la literatura, lo que les permite liderar y apoyar proyectos de fortalecimiento en estas áreas. Por otra parte, están los licenciados en lenguas extranjeras, uno de ellos con maestría en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y otro con maestría en artes escénicas. Estos perfiles aportan su experiencia en la enseñanza de la lengua y en el uso de los lenguajes estéticos, respectivamente, para fortalecer los procesos académicos de la comunidad universitaria. También se cuenta con un licenciado en matemáticas, quien tiene habilidades y conocimientos en los lenguajes matemáticos e informacionales, que se encarga de apoyar en la comprensión y uso de estos lenguajes en los procesos académicos de la Universidad. Por último, están los Pares Académicos de lengua castellana y de lenguajes matemáticos, quienes aportan sus experiencias como estudiantes y sus conocimientos en estas áreas para acompañar a otros estudiantes. En conjunto, todos estos perfiles profesionales forman un equipo multidisciplinario que trabaja en el fortalecimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Universidad de Antioquia.

Adicionalmente, la ruta se encarga de acompañar a integrantes de la comunidad universitaria a través de trayectos, talleres específicos y asesorías individuales, abarcando todas las sedes y seccionales de la UdeA, así como todas sus unidades académicas. En particular, los grupos en los que se enfoca son los docentes, el personal administrativo, estudiantes de posgrado y, en mayor medida, estudiantes de pregrado en cada uno de los trayectos académicos en los que se encuentran y estudiantes de secundaria pertenecientes a algunas instituciones educativas oficiales del departamento de Antioquia. La decisión de trabajar con esta población de la comunidad universitaria obedece a que se ha identificado la necesidad que tienen algunos estudiantes de ser orientados en sus procesos académicos. De esta manera, los docentes y administrativos fungen como mediadores para la implementación de las estrategias. Finalmente, si bien existe una población específica de trabajo, la ruta siempre está dispuesta a la articulación con dependencias internas y comunidades externas con el fin de promover la generación de vínculos académicos y sociales.

Las diferentes acciones de acompañamiento que realizamos benefician la permanencia en tanto representan una instancia para solicitar apoyo que se ajusta a las condiciones particulares de cada individuo. Esto hace, en primer lugar, que se genere un ambiente de confianza para que las personas puedan manifestar lo que necesitan. Luego de que se conoce con precisión la necesidad, se brindan

orientaciones y se suministran herramientas para que puedan afrontar las dificultades que se les presentan, o simplemente puedan mejorar en aquello que desean. En últimas, lo que logran los acompañamientos es que los miembros de la comunidad sean autónomos y estén en capacidad de responder a las exigencias de las dinámicas universitarias.

3.1.6. Articulaciones

La ruta de Fortalecimiento LEO ofrece conocimientos transversales a cualquier campo del conocimiento, que buscan, a partir de la lectura, escritura y oralidad, aportar al desarrollo del ser académico e investigador. Sin embargo, actualmente, Permanencia Universitaria tiene demandas que exigen otros tipos de saberes basados en las situaciones que vive la comunidad estudiantil y que se convierten en retos para los docentes, tales como la accesibilidad a personas con discapacidades, las violencias basadas en género, entre otras situaciones. Lo que lleva a la ruta FLEO a capacitarse y formarse, especialmente con los otros nichos que hacen parte de Permanencia Universitaria.

Las articulaciones entre nichos y rutas se dan a partir de los requerimientos y procesos que demanda la comunidad académica, por lo que suelen darse de manera orgánica. La participación en el Diploma Lenguajes para la Permanencia o las construcciones de propuestas de preparación para el examen de admisión en articulación con Con-Tacto para aspirantes con discapacidad visual o el taller de narrativas orales para intérpretes de lengua de señas colombiana (en adelante LSC) son ejemplos de este tipo de articulaciones.

Finalmente, están las articulaciones que se hacen con diversas unidades académicas tanto en pregrado como posgrado. Principalmente, los talleres y trayectos de formación que se vinculan a asignaturas específicas de algún programa en alianza con docentes que semestralmente hacen la solicitud de acompañamiento. Algunos ejemplos de estos procesos son los talleres de proxemia y kinestesia para acompañar el proceso de orientación psicológica de los practicantes de promoción y prevención (PYP) de Bienestar Universitario, los talleres de pensamiento creativo y escritura creativa para la elaboración de ensayos en la Facultad de Comunicaciones y la articulación del microtrayecto de prácticas LEO que se hace con el programa de Gestión en Ecología y Turismo en Regiones para aportar a la escritura de un proyecto de conservación ecológica. Por otro lado,

están los talleres de arte y cultura que durante más de 3 años se realizaron con DBU, el taller de escritura creativa y lenguajes teatrales, el taller de Escritura creativa y feminismos nuestromericanos, el club de lectura feminista, la réplica del taller Pasaporte a la Escritura Académica y el taller de literatura y arte. Estos procesos fueron el resultado de articulaciones con otras unidades académicas en las cuales se buscó la vinculación de las prácticas LEO con las artes y con la formación integral de profesionales.

3.1.7. Aprendizajes y retos

Esta ruta ha permitido reflexionar sobre la importancia de emprender diferentes estrategias relacionadas con el acompañamiento en los distintos momentos del trasegar académico para garantizar el acceso, el ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes en diferentes sedes y seccionales a través de acciones en educación precedente y en procesos que abarquen el trayecto universitario. Históricamente, se han constituido una serie de indicadores que demuestran un impacto positivo en la comunidad y un reconocimiento de Permanencia Universitaria y de la Ruta FLEO como posibilidades de acompañamiento en procesos académicos desde diferentes lenguajes.

Sin embargo, en este recorrido han surgido diversos retos. Uno de ellos es el de la identidad y el reconocimiento de la ruta frente a otras posibilidades que ofrece la Universidad de Antioquia, lo que ha generado confusiones que impiden un reconocimiento de las acciones realizadas como parte de la ruta, ya que estas se confunden y se atribuyen a otros actores. Lo anterior, arroja la pregunta ¿De qué manera la Ruta FLEO puede construir una identidad que le garantice diferenciarse de otras instancias, a la vez que trabajar orgánicamente con las apuestas formativas de la Universidad de Antioquia?

Otro desafío está vinculado con la visibilización de las acciones, ya que se ha evidenciado una falta de reconocimiento generalizado de la Ruta dentro de la comunidad universitaria, así como un desconocimiento sobre cómo acceder a la oferta disponible, lo cual exige el despliegue de estrategias efectivas de divulgación y comunicación.

Por otra parte, un reto interno de la Ruta es consolidarla como un espacio de prácticas académicas interdisciplinarias. Este enfoque permitiría ampliar el equipo

de trabajo y fomentar un esfuerzo conjunto desde diversas perspectivas, orientado tanto al fortalecimiento de los diferentes lenguajes como al incremento del reconocimiento de la Ruta por parte de la comunidad universitaria.

Para cerrar este apartado, uno de los retos que convoca a la Ruta es el de emprender procesos de articulación con los diferentes nichos y rutas de acompañamiento que configuran Permanencia Universitaria. Esto con el fin de lograr una perspectiva de acompañamiento que apunte a un trabajo colectivo que permita la unión de los diferentes equipos y contribuya a una formación desde múltiples perspectivas que posibiliten un acompañamiento más integral e inclusivo, que tome en cuenta en mayor medida las diversas poblaciones que asisten a la Universidad de Antioquia.

3.2. Acompañicos

Acompañicos es una ruta tejida a Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia, la cual surge como respuesta a continuas reflexiones, solicitudes y propuestas de diferentes actores: colectivos étnicos constituidos al interior de la Universidad, estudiantes, investigadores, practicantes, docentes, administrativos y contratistas, quienes desde su rol han problematizado el tema de educación superior y grupos étnicos.

Esta ruta surge como respuesta a continuas reflexiones, solicitudes y propuestas de diferentes actores como estudiantes, colectivos étnicos constituidos al interior de la Universidad, docentes y otras personas de la comunidad universitaria en torno al tema de educación y grupos étnicos. Desde esta ruta se acompaña a aspirantes, admitidos y estudiantes en su trayectoria universitaria. A su vez, convoca a colectivos estudiantiles étnicos, docentes, unidades académicas y administrativas de la Universidad para la creación de estrategias y acciones de acompañamiento a los ciclos de vida estudiantil (acceso a la educación superior, permanencia y preparación para el egreso) de quienes pertenecen a grupos étnicos.

3.2.1. Antecedentes

En 1983, mediante el Acuerdo Académico N.º 13 del mismo año se reglamentó en la Universidad de Antioquia la admisión de aspirantes que pertenecen a comunidades indígenas colombianas, asignando un cupo adicional por programa y

flexibilizando el puntaje en el examen de admisión. Así, la UdeA fue una de las primeras IES en dar apertura al acceso diferencial para las comunidades indígenas.

En 2002 se unifica el régimen de admisión para aspirantes nuevos a los programas de pregrado, según el Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre. De esta normativa se destacan los acuerdos relacionados con la admisión de grupos étnicos: el Artículo 8 que menciona tres tipos de aspirantes especiales entre ellos: “Miembros activos actuales de comunidades indígenas y comunidades negras, reconocidas por la Constitución Nacional”; Artículo 9: “En cada programa se asignarán dos cupos adicionales para los aspirantes nuevos provenientes de comunidades indígenas y dos cupos adicionales para los aspirantes provenientes de comunidades negras reconocidas por la Constitución Nacional”.

De acuerdo con Cuchillo (2019), en estas normativas institucionales se deben tener en cuenta que estos acuerdos:

No se pueden mencionar solo como un ejercicio de voluntad política universitaria, pues son los grupos organizados, los miembros de estas comunidades quienes en alianza con algunos actores han llevado su voz de demanda y exigencia a estos escenarios. (p. 32)

De acuerdo con lo anterior, se identifica que a la par del ingreso de las comunidades étnicas, aparecen paulatinamente personas, colectivos, acciones, proyectos, propuestas y apuestas de carácter institucional y no institucional, quienes, de manera simultánea, bajo dinámicas particulares y en distintos escenarios han puesto en la agenda universitaria preguntas, necesidades, acciones y sentires relacionados con las comunidades étnicas y sus procesos de acceso, permanencia, pertinencia y egreso; así como sus posibilidades de incidencia política en el ámbito universitario (Cuchillo, 2019).

En este sentido, como parte de las acciones institucionales, a continuación se referencian algunos periodos que dan cuenta de propuestas específicas en clave del acompañamiento a personas pertenecientes a grupos étnicos.

Periodo 2015-2018: En el año 2016 surge la iniciativa *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y de primer ingreso*, en el marco del Plan de Fomento a la Calidad, Proyecto CREE (2015-2018) del Programa de Permanencia con

Equidad, adscrito a la Vicerrectoría de Docencia. Inicialmente, la iniciativa proponía mentorías para grupos étnicos, cuyo objetivo era apoyar los procesos de formación de los estudiantes de grupos étnicos a través de acciones de acogida y adaptación que favorecieran su vinculación a la vida universitaria y el afianzamiento de su trayectoria y proyección académica.

Cabe destacar que este proceso requirió del acompañamiento de asesores étnicos. Para el caso de comunidades indígenas, participaron dos miembros de la junta del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM) en calidad de practicantes de Trabajo Social. Para el caso de la comunidad afro, participó una integrante del Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (CADEAFRO).

A partir de la propuesta implementada en el semestre 2016-2 y sus aprendizajes, así como de una propuesta de acompañamiento pedagógico a grupos étnicos desde la perspectiva afro, presentada por la asesora del colectivo CADEAFRO, se configura la propuesta de acompañamiento para los años 2017 y 2018, que migró de una propuesta de mentorías a una iniciativa más amplia de acompañamiento a grupos étnicos que ofrecía cuatro líneas: 1) prácticas académicas solidarias y acogida en inducciones; 2) fortalecimiento del rendimiento académico; 3) diálogo intercultural e identidad étnica, y 4) orientación en trámites y servicios.

Esta iniciativa vinculó la participación de practicantes, pares solidarios y estudiantes asesores que hacían parte de colectivos y grupos étnicos raizales, afrocolombianos e indígenas, quienes apoyaron la implementación de la iniciativa *Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos y primer ingreso*.

Periodo 2018-2021: Para este periodo *Acompañamiento a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y de primer ingreso* se reescribe en el marco del Plan de Acción Institucional (PAI 2018-2021), en el Proyecto de Implementación de Pedagogías del Buen Vivir en la comunidad Universitaria, Componente UdeA Diversa, Permanencia Universitaria, Vicerrectoría de Docencia.

Al inicio de este periodo se contó con la participación de una coordinadora de la ruta, profesional en psicología; dos practicantes (indígena y afro) del programa de Sociología, una practicante del pregrado de licenciatura en filosofía y cuatro practicantes de trabajo social. Cabe destacar que en el semestre 2019-2 las

estudiantes practicantes finalizaron su proceso, y la ruta la siguió dinamizando la coordinadora y una profesional en trabajo social.

Para este periodo se desarrollaron acciones que favorecieron la permanencia estudiantil a través de las siguientes estrategias: 1) fortalecimiento al rendimiento académico a través de estudiantes pares y docentes tutores; 2) acompañamiento a los procesos de prácticas académicas solidarias, que permitían ampliar las opciones y acciones de acompañamiento; 3) acogida a inducciones por facultades y acogida a estudiantes de nuevo ingreso a través de inducciones específicas, y 4) encuentros de diálogo intercultural y fortalecimiento de la identidad étnica.

Es importante precisar que durante este periodo se generaron tejidos para el fortalecimiento del trabajo conjunto con dependencias académicas y administrativas, los cuales apuntaron a la generación de acciones para la formación de docentes y personal administrativo, como es el caso de la *Cátedra en Educación Inclusiva: diversidades, desigualdades e interculturalidades*, desarrollado en la Facultad Nacional de Salud Pública.

Periodo 2021-2024: Durante este periodo, el proyecto de UdeA Diversa se reescribe en el marco del Plan de Acción institucional 2021-2024, nombrado *UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y la corresponsabilidad*. A este proyecto se adscribe la Ruta de acompañamiento a grupos étnicos como parte del Nicho de Acompañamiento de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia.

El trabajo realizado desde la Ruta en este periodo se ha reconfigurado a partir de trayectos (acceso, ingreso, permanencia y egreso). En este sentido, se proponen las siguientes líneas de trabajo, las cuales se reflejan en acciones específicas para cada trayecto:

- Orientación en trámites académico-administrativos y reconocimiento de servicios universitarios, de oferta cultural y de formación extracurricular: Se propician espacios grupales y orientación personal sobre el reconocimiento de los servicios universitarios de bienestar, ofertas culturales y otros espacios de formación. Se orienta en trámites académico-administrativos de aspirantes, admitidos y estudiantes.

- Trabajo colaborativo con unidades académicas, administrativas y colectivos: se convoca a la cocreación de estrategias y acciones de formación y acompañamiento que favorezcan el tránsito de estudiantes de grupos étnicos en sus ciclos de vida estudiantil.
- Oferta de espacios de formación y acompañamiento diferencial: se generan espacios de acogida con metodologías propias de los grupos étnicos y, a su vez, ofertas de formación para el fortalecimiento de habilidades académicas teniendo en cuenta necesidades específicas de aspirantes y estudiantes de grupos étnicos.

3.2.2. Marco normativo

Actualmente existe un amplio marco normativo a favor de los pueblos étnicos, reflejado en múltiples leyes, decretos, declaraciones, convenios, acuerdos y tratados nacionales e internacionales, que en la práctica tienen un cumplimiento paulatino. Por ello, es tan importante señalar la lucha y participación de los grupos étnicos como actores políticos e históricos en la exigencia y defensa de sus derechos fundamentales.

Indudablemente, la Constitución Política de 1991 marca la pauta en el marco nacional. En el Artículo 7 establece que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”, lo cual es un reconocimiento a la multiculturalidad que conforma la nación y la visibilización de todos los grupos y poblaciones que por siglos fueron excluidos del proyecto de nación. Esto, en la búsqueda de la promoción de una igualdad, protección y reconocimiento a los derechos étnicos, entre ellos, el derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.

A continuación, presentamos una compilación normativa del ámbito internacional, nacional y local, la cual se constituye como contexto y respaldo jurídico para las acciones de acompañamiento a grupos étnicos. El siguiente marco es tomado de los Lineamientos de Educación superior Inclusiva (2013) y del Perfil del Sistema de Educación Indígena Propio (2013), donde se mencionan los grupos étnicos y la normativa relacionada.

Tabla 1

Marco normativo común de grupos étnicos

Marco normativo común de grupos étnicos (comunidades indígenas y negras, afrocolombianas raizales, palenqueras y romaníes - NARP)
Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992)
Recomendación General XXVII de la ONU, promulgada el 16 de agosto de 2000 en su 57.º período de sesiones sobre la discriminación de los romaníes
Declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena (1993) sobre Derechos Humanos, la Conferencia de Durban (2001) sobre la no discriminación por razones culturales, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005)
Constitución Política de Colombia 1991. Artículos: 1, 4, 7, 8, 10, 13, 68, 70, 72
Sentencia C-370 de 2002: A través de la cual la Corte Constitucional reconoce que las simetrías positivas frente a derechos consagrados para pueblos indígenas pueden hacerse extensivos a otros grupos étnicos que posean autoridades tradicionales reconocidas por el Estado colombiano, que tengan un ámbito cultural propio donde viven sus miembros, y que porten señales identitarias que los diferencien del resto de la población
Ley 22 de 1981, por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial Ley 1381 de 2010, mediante la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes
Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, Ministerio de Educación Colombia (2013)

Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras

Ley 47 de 1993 - Comunidades Raizales: contempla la implementación del bilingüismo en todos los niveles educativos

Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios en lo que se refiere a la educación superior

Decreto 0804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para comunidades NARP

Decreto 2249 de 1995, mediante el cual se crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras

Decreto 1627 de septiembre 10 de 1996. por el cual se reglamenta el Artículo 40 de la Ley 70 de 1993. Creación especial del fondo para estudiantes de comunidades negras

Documento CONPES 2909 de 1997. Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento de las comunidades negras
Documento CONPES 3310 de 2004. Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana
Documento CONPES 3660 de 2010. Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera

Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Ley 725 de 2001, por medio del cual se estableció el 21 de mayo como día nacional de la afrocolombianidad

Decreto 3323 de 2005. Reglamentación del proceso de selección etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente

Decreto 4181 de 2007, mediante el cual se crea la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal

Auto 005 de 2009 de la Corte Constitucional, donde se evoca la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado

Auto 045 de 2012 de la Corte Constitucional. Evaluación sobre medidas cautelares urgentes para la protección de los derechos fundamentales de la población de las comunidades de las cuencas de Curvaradó y Jiguamiandó

Pueblos indígenas

Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989) - Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76.^a Reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989 (artículos 2, 3, 4, 5, 7, 21, 22, 26, 27, 28, 30 y 31)

Constitución Política de Colombia en sus artículos 1, 2, 3, 7, 8, 10, 67, 68, 70, 71 y 246

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación en sus artículos 55 y 56

Decreto 804/95 en sus artículos 1 y 8

Decreto 1397 de 1996, mediante el cual se crea la Mesa Permanente de Concertación para Pueblos Indígenas (MPC).
Decreto 2406 de 2007, que crea en la MPC, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)

Declaratoria de las Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
(2007), en sus artículos 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15 y 34

Ley 186 de 2019, por medio de la cual se convierte en política de Estado el Fondo Álvaro Ulcué Chocué para la promoción de la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas, y se dictan otras disposiciones

Decreto 1214 de 2023 por medio del cual se adiciona el Artículo 1.1.2.5 y el Capítulo 2, Título 2, Parte 1 del Libro 1 al Decreto 1075 de 2015 (Único Reglamentario del Sector Educación) y se reglamenta el Fondo “Alvaro Ulcué Chocué” de que trata la Ley 1986 de 2019

Decreto 1953 de 2014. Decreto marco para la puesta en funcionamiento de los territorios indígenas y sus sistemas propios, entre ellos el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

3.2.3. Aproximaciones conceptuales

La ruta de Acompañamientos hace parte de las estrategias de acompañamiento orientadas a grupos priorizados por los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva (2013), los cuales hacen parte de la implementación del *Proyecto UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad*. Por esta razón, partimos de una aproximación a algunas categorías frecuentemente usadas para la denominación de estos grupos priorizados.

Cabe mencionar que este empeño tiene cierto grado de complejidad, puesto que muchas de estas categorías han sido puestas en discusión y tensión, ya que corresponden a nominaciones impuestas que en determinado momento van teniendo reconocimiento, aceptación o resignificación. No obstante, no es el propósito de este apartado profundizar en dicha complejidad, sino más bien familiarizar o acercar a dichas nominaciones.

Grupo étnico

María Cristina Bari (2002) enuncia que un grupo étnico hace alusión a:

Organizaciones sociales particulares que se entienden por su existencia relacionada no sólo con grupos semejantes o equiparables en su dimensión social, sino, fundamentalmente con un contexto mayor, permite caracterizarlos como minorías vinculadas de manera contrastante y contradictoria con una estructura mayor hegemónica. (p. 154)

Tomando como referencia a la Corte Constitucional, grupos étnicos hace alusión a:

Un conjunto de personas que provienen de la misma etnia; es decir, que comparten un sistema de creencias y valores culturales, una misma historia cultural, un conjunto de rasgos identitarios. Los grupos étnicos comparten su ascendencia, provienen de un origen común y se vinculan con el territorio desde la cultura. Esta, a su vez, comprende las lenguas, creencias, cosmovisiones, costumbres y todas aquellas formas de expresión humana. (párr. 4-5)

En esta misma fuente se menciona que los grupos étnicos comprenden tres grandes conjuntos poblacionales:

- Los pueblos, naciones, comunidades originarias.
- La diversidad de las poblaciones afrocolombianas agrupadas bajo la sigla NARP: negros, afro, raizales, palenqueros.
- Pueblo rom, comunidades gitanas en Colombia hablantes de la lengua romaní o caló, mezcla de español castellano, andaluz, catalán y vasco. (Corte Constitucional, párr. 7)

Pueblos indígenas

En una investigación del Centro Nacional de Memoria Histórica y la Organización Nacional Indígena de Colombia (2019) se menciona que esta categoría:

Tiene que ver con dos palabras latinas: *indu*, que significa “en dentro de un lugar”, y *gignere*, que refiere al principio que produce vida y la multiplica, de donde vienen *genética*, *genital* o *gente*. *Indígena* vendría a ser algo así como “la gente que es producida por un lugar”, o “los seres originarios de un lugar”. (p. 45)

De allí que esta nominación es la que se usa en los marcos normativos y en políticas sociales de diferentes países. De forma similar, el Convenio 169 de la OIT (1989) sobre pueblos indígenas y tribales manifiesta que dicho convenio está dirigido a los pueblos indígenas, quienes:

Son considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras Estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (p. 20)

En otras disposiciones normativas se hace referencia a comunidades indígenas como el conjunto de “familias de ascendencia amerindia, que tienen conciencia de identidad y comparten valores, rasgos, usos o costumbres de su cultura, así como formas de gobierno, gestión, control social, o sistemas normativos propios que los distinguen de otras comunidades” (Decreto 2164 de 1995).

Comunidades negras y afrocolombianas

Estas comunidades como descendientes de africanos que en su mayoría llegaron a Colombia en los tiempos coloniales se han asentado en los departamentos y territorios que conforman la cuenca del océano Pacífico colombiano (Chocó, Cauca, Valle del Cauca, Nariño).

La Constitución Política les reconoce, además de su titulación de derechos colectivos, como:

Conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que la distinguen de otros grupos étnicos. (párr. 4-5)

Raizal

Esta comunidad se ha asentado en el departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y constitucionalmente es reconocida por sus diferencias culturales con el resto de los colombianos, particularmente en el tema de la lengua, la religión y costumbres que le confieren al raizal una identidad. Tal diversidad es reconocida y protegida por el Estado y tiene la calidad de riqueza de la nación (Burgos Guzmán, 2003).

La lengua raizal se denomina *Creole* o *kriol*, y a diferencia de las comunidades negras y afrocolombianas ellos no conciben el río como su territorio, sino el mar, dado que este es el escenario fundamental de sus interacciones de vida, nombrándolo como “maritorio”.

Palenquero(a)

Aludiendo a los caminos de libertad, la comunidad palenquera en su momento se conformó con personas africanas en condición de esclavización que, huyendo de sus sitios de retención, encontraron otras zonas para refugiarse a las que se les denominó palenques, siendo el palenquero el habitante de estos lugares. Uno de los más conocidos es el palenque de San Basilio, ubicado en el municipio de Mahates, Bolívar. Otros son San José de Uré (Córdoba), Jacobo Pérez Escobar (Magdalena) y La Libertad (Sucre) (Unidad para la atención y reparación integral para las víctimas, 2023).

Rrom o gitano(a)

La comunidad gitana o Rromani, a diferencia de las anteriores que hemos enunciado, se caracterizan por ser comunidades nómadas. El Decreto 2957 de 2010 expresa:

Se es Rom o Gitano por descendencia patrilineal, la cual permite la ubicación de una persona en un determinado grupo de parentesco, configurado fundamentalmente en torno a la autoridad emanada de un hombre de reconocido prestigio y conocimiento, el cual a su vez, a través de diferentes alianzas, se articula a otros grupos de parentesco, en donde todos comparten, entre otros aspectos, la idea de un origen común, una tradición nómada, un idioma, un sistema jurídico la Kriss Romaní, unas autoridades, una organización social, el respeto a un complejo sistema de valores y creencias, un especial sentido de la estética que conlleva a un fuerte apego a la libertad individual y colectiva, los cuales definen fronteras étnicas que los distinguen de otros grupos étnicos. (p. 1)

Los grupos étnicos antes mencionados son poblaciones de especial protección constitucional, puesto que por razones históricas y culturales han tenido condiciones menos favorables para el ejercicio efectivo de sus derechos en muchos

ámbitos, entre ellos el educativo. De esta manera, la apuesta no solo ha contemplado o problematizado el acceso-proceso, el cual aún tiene muchas brechas, sino también la denuncia y desaprobación de una educación occidentalizada e impuesta que arrasó con saberes y conocimientos ancestrales.

En este sentido, la implementación de lo normativo y los desarrollos conceptuales relacionados con educación y grupos étnicos ha ido transformándose y tomando fuerza a la luz de las resistencias y luchas por una educación que respete su integridad física, su cultura e identidad. Al respecto, la profesora Elizabeth Castillo (2010), quien ha documentado ampliamente la historia de la educación y grupos étnicos, nombra estos procesos como “las luchas por otras educaciones”. A continuación, se exponen algunos hitos que dan cuenta de dichas transformaciones.

En un primer momento ubicamos el proceso de escolarización de las poblaciones indígenas, donde la educación en general estuvo a cargo de la iglesia, prolongando su proceso de evangelización en el ámbito educativo. Aquí las comunidades no tenían posibilidad de decidir qué se les enseñaba. Así lo mencionan Rojas y Castillo (2005): “los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses” (p. 138). De manera que lo que se debía procurar a toda costa era que las comunidades fueran evangelizadas, castellanizadas y conducidas a una vida “civilizada”.

Como segundo hito, referenciamos aquellas acciones que se dan con el auge de los movimientos étnicos en América Latina, especialmente los movimientos indígenas que reclamaron derechos territoriales y culturales, enmarcados, entre otros, en el principio de autonomía, elemento directamente relacionado con el tema de la educación. En este periodo aparecen propuestas muy significativas como el *Programa de Educación Bilingüe Intercultural*, propuesto en 1978, donde se demanda al “Estado el derecho a ser orientadores y constructores de la política, de sus proyectos educativos comunitarios (PEC), y de la administración educativa” (Bolaños, 2012, p. 237, citado en Cuchillo, 2019).

Un tercer momento se da a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, donde se reconoce el Estado colombiano como pluriétnico y multicultural. Castillo y Caicedo (2015) señalan que:

En este contexto de renovación constitucional surge la propuesta de institucionalizar una política educativa para la población negra en Colombia, con la cual se ha intentado avanzar hacia un modelo educativo que tenga en cuenta los legados culturales y territoriales de la “ancestralidad”, negados sistemáticamente por el sistema educativo oficial, el cual se ha regido por dispositivos de invisibilidad, racismo y estereotipia hacia las poblaciones y sujetos negros. (p. 117)

Para el caso de las comunidades negras y afrodescendientes, ello devino en la promulgación de la Ley 70 de 1993 (Ley de las comunidades negras), en la institucionalización y reconocimiento de la etnoeducación en la Ley 115 de 1994, en el Decreto 804 de 1995 y el decreto 1122 de 1998, que reglamenta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Para el caso de las comunidades indígenas, su figura político-organizativa les ha permitido un mayor ejercicio de autonomía para definir sus propios sistemas de educación, bajo la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). (Decreto 1953 de 2014).

Estos avances se han ido desarrollando de manera gradual, con mayores alcances en la educación básica y media. En lo que respecta a la educación superior, el proceso avanza a una escala menor. Aun así, algunas de las políticas y logros alcanzados que propenden por el reconocimiento de la diversidad y la promoción de mayores condiciones de igualdad para los grupos étnicos se compaginan de algún modo con los hitos descritos anteriormente. Es por esta razón que actualmente algunas de las instituciones de educación superior en Colombia cuentan con programas, proyectos y acciones diferenciadas, relacionadas con el acceso de aspirantes, la permanencia y el egreso de estudiantes de grupos étnicos, cátedras desde los saberes ancestrales y otras propuestas también en el ámbito formativo que empiezan a ser promovidas desde algunas perspectivas y enfoques renovados.

La Universidad de Antioquia como institución *pública* es referente de algunas de estas acciones que mencionamos. Con todo ello, sigue siendo necesaria su cualificación para la transformación institucional real, de modo que el acceso a la educación superior contemple también recursos, espacios, estrategias y herramientas necesarias para atender las demandas académicas y sociales de los grupos y comunidades étnicas. En esta apuesta se inscribe la ruta de Acompañamientos de Permanencia Universitaria, la cual es además el resultado de esa

transformación que van teniendo los enfoques en cuanto a la educación de pueblos y comunidades étnicas, a la luz de las demandas sociales, desarrollos normativos y políticas sociales. De este modo, buena parte de las acciones desarrolladas en nuestra Ruta tienen un amplio sustento en el enfoque de derechos y el enfoque diferencial étnico.

En particular, el enfoque de derechos:

Reivindica el papel del Estado para garantizar el desarrollo humano y establece la política social como un derecho social, contempla el impulso de políticas institucionales tendientes a que las personas se apropien de sus derechos y participen de manera activa en su desarrollo social y controlen las acciones públicas en esa materia. (Solís, 2003, p. 4)

De esta acepción se destaca el aspecto relacionado con la participación como la posibilidad para incidir en las formas y lógicas institucionales, como el reconocimiento de aquellos asuntos que garantizan o impiden el goce y derecho a una educación superior diversa, equitativa y pertinente que aporte a la sociedad, a los territorios y comunidades.

El enfoque de derechos entiende la educación como un derecho fundamental, y para el caso de los grupos étnicos hablar de un enfoque diferencial étnico implica “tener en cuenta las diferencias culturales ... con el fin de garantizar derechos fundamentales y diferenciados de los grupos étnicos (Hoyos, 2022, p. 108). En el ámbito educativo, este enfoque se refiere a una educación que respete, salvaguarde y promueva la identidad cultural y ancestral.

Adicional a lo anterior, el enfoque de derechos aborda las realidades sociales, profundizando en las causas del incumplimiento de los derechos, el trato desigual y la discriminación. Esta perspectiva guarda directa relación con el concepto de educación inclusiva propuesto en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del MEN (2013):

La educación inclusiva no pretende adoptar posiciones obstinadas para definir quién o quiénes deben ser considerados como excluidos o incluidos. El único criterio existente trasciende esa dicotomía al posicionar al paradigma como garante de los derechos humanos y el propio, según el cual

entender y respetar la diversidad está intrínsecamente relacionado con una educación para todas y todos. (p. 22)

Desde nuestra ruta, estos lineamientos como marco institucional Estatal guían nuestro quehacer; sin embargo, por nuestros lugares de enunciación y trabajo comunitario, nos sentimos más identificados e identificadas con el concepto de educación intercultural por ser una apuesta que se viene posicionando con fuerza en el contexto latinoamericano.

En esta línea, Katerin Walsh, una de las mayores exponentes del proyecto, concepto y apuesta política de la educación intercultural, atribuye el significado y el desarrollo de este a la lucha social del movimiento indígena, y junto a otros autores, problematizan o denuncian "el uso de la interculturalidad como bandera política para la perpetuación de las desigualdades.... La funcionalidad del discurso de la interculturalidad para los procesos de jerarquización social que caracterizan al paradigma del desarrollo y el capital" (Oliveira, 2014, p. 190, citado en Cuchillo 2019).

De allí también emerge la necesidad de no incurrir solo en nombrar, sino ver cómo estos conceptos dan luz a las transformaciones necesarias en nuestros espacios educativos, en nuestras acciones y estrategias de acompañamiento, pues como menciona esta misma autora "lo intercultural no es meramente un adjetivo que acompaña la palabra educación, por ello, no toda práctica educativa que diga tener en cuenta los saberes populares, locales, ancestrales podría considerarse intercultural" (Cuchillo, 2019). De allí que nuestras acciones procuren reflexionarse a partir de esta complejidad y de que nos sintamos cercanas a la idea de verbalidad de este concepto, proponiendo así, más bien, la noción de interculturalizar, puesto que la interculturalidad y la educación intercultural están por construirse en tanto que "no es algo dado o existente sino un proyecto y proceso continuo por construir, por eso hablar de interculturalizar tiene más sentido" (Walsh, 2005, p. 46, citada en Cuchillo, 2019).

En este punto es donde sentimos sincronía con lo que se propone en los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva al explicitar la complejidad del contexto educativo y separarse de la idea de ser visto como una herramienta o un objeto concreto, y más bien concebirse como un paradigma que conduce a un

objetivo (la educación para todos). En este sentido, ser a la vez una tarea interminable en el tiempo, sujeta a cambios y abierta a discusiones.

Si bien este concepto de educación inclusiva empieza a ser el lineamiento que se propone desde el ámbito nacional, consideramos que debería tener mayores desarrollos en su ejecución dentro de las instituciones de educación superior, ya que, en comparación con la amplitud de su propósito, estos conceptos muchas veces se quedan cortos en la práctica. Por ello, consideramos importante nuestro papel como Ruta y como Permanencia en la aprehensión y discusión de estos conceptos y normativas, además de la posibilidad de proponer estrategias a partir de nuestra realidad local para promover un mayor desarrollo de estas políticas y, por ende, mejores posibilidades de garantizar el derecho a la educación de los grupos étnicos en la UdeA, de modo que se vean reflejadas en todos sus ejes misionales.

3.2.4. Metodologías

En la Ruta de Acompañamiento se procura trabajar desde una perspectiva intercultural, integrando la interseccionalidad y el cuidado de sí y de los otros. Este enfoque busca establecer un contacto e intercambio equitativo entre culturas. El reto para quienes dinamizan la Ruta radica en adoptar una perspectiva intercultural, ya que su labor se centra en garantizar la restitución del derecho a la permanencia con calidad y pertinencia, considerando los intereses específicos de las comunidades ancestrales, históricamente concebidas como inferiores y carentes de recursos, así como los intereses Estatales, estrechamente vinculados a las demandas del mercado.

Con esa metodología, en combinación con otras, buscamos fortalecer la apropiación identitaria de las comunidades y no simplemente acomodarlas o integrarlas a las formas de vida dominantes, sino establecer relaciones sociales sin desconocer sus raíces, siendo ellos mismos los primeros abanderados en su preservación y protección. El reto de quienes integran la ruta es aprender que tanto las comunidades como los individuos que las conforman están atravesados por distintos contextos y formas de vida que pueden generar cambios en las formas de ser o estar, entendiendo que no están determinados o predefinidos, sino que desde sus procesos de socialización y su relación con el entorno pueden generar estructuras diferentes tanto en el ámbito colectivo como individual.

Otras posibilidades metodológicas que hemos utilizado, además del círculo de palabra, ha sido el taller para los encuentros que sostenemos con los colectivos, constituyéndose en una herramienta de gran valía en la medida en que se construye en relación con circunstancias contextuales y desde los aprendizajes que traen los integrantes de los grupos, bien sea en su rol de aspirantes o como estudiantes. Esto, a partir de la configuración de posibilidades formativas en clave diferencial para los estudiantes, especialmente de los primeros semestres.

3.2.5. Sujetos del acompañamiento

Actualmente la Ruta de Acompañamiento a grupos étnicos se encuentra integrada por tres profesionales: una mujer indígena, socióloga de profesión; una mujer afrocolombiana, licenciada en ciencias sociales, y una profesional de trabajo social, quienes desde su lugar de enunciación y área disciplinar orientan de manera conjunta las acciones de la Ruta. Durante el año 2023 hicieron parte de la Ruta dos estudiantes en calidad de practicantes, una de trabajo social y otra de licenciatura en ciencias sociales, quienes desde su labor de investigación e intervención realizaron aportes a la cualificación de la ruta.

Aspirantes, admitidos y estudiantes de grupos étnicos

En el acompañamiento a aspirantes y admitidos nuestra ruta se propone un acompañamiento más personalizado, que promueve el acceso a la información institucional de una manera más particularizada. Con admitidos, específicamente, nuestra ruta hace aportes significativos en la disminución de la deserción precoz y las barreras asociadas a los procesos administrativos para ingresar a la Universidad, puesto que consideramos necesario el contacto uno a uno para favorecer que estos cupos, que son establecidos bajo normativa, no queden desiertos por barreras administrativas como las que se ven reflejadas en los procesos que se deben realizar para oficializar la matrícula.

Cabildos, colectivos, organizaciones y consejos comunitarios

Les consideramos sujetos acompañados, pero que también nos acompañan. Si bien algunos requieren de nuestro acompañamiento, es en la interacción con estas bases la que hecho posible la configuración de la Ruta de Acompañamiento a grupos étnicos y ha

permitido reconocer las formas y expresiones que generan barreras, discriminación, racismo y segregación al momento de acceder al derecho de la educación.

Docentes, administrativos y comunidad universitaria en general

Para impactar de manera significativa en las estructuras sociales, es imprescindible fomentar la generación de redes y estrategias que posibiliten tejer acciones conjuntas. Estas deben no solo promover el acceso y la permanencia de los grupos étnicos en el ámbito universitario, sino también crear espacios académicos que propicien el diálogo de saberes, el intercambio de palabras y experiencias. Tales espacios deben estar orientados a reconocer y valorar la realidad de los sujetos, sus contextos, su cultura, su cosmogonía y su pensamiento propio, fortaleciendo así su presencia y participación en la educación superior.

En este punto es importante destacar que en el ámbito educativo los sujetos pertenecientes a grupos étnicos son una población con mayor riesgo de ser excluidos de los sistemas educativos y con condiciones históricas que agravan los factores que generan la no continuidad de sus proyectos educativos. Por tal razón, esta población requiere un acompañamiento y estrategias diferenciales que comprendan sus particularidades para la adaptación a la vida universitaria y al nuevo entorno al que se ven enfrentados. Por ejemplo, en la mayoría de los casos los estudiantes son foráneos y están distanciados de su familia, muchos se ven en la necesidad de nivelar la vida académica con la vida laboral por necesidades económicas, hay falta de reconocimiento de bilingüismo y se ven enfrentados a la poca flexibilidad por parte de los docentes al momento de generar formas de enseñanza para los estudiantes que faciliten su aprendizaje, entre otros factores.

3.2.6. Articulaciones

Al interior de la Ruta de Acompañamiento se ha identificado la necesidad de trabajar articuladamente con unidades académicas, administrativas, proyectos, rutas de acompañamiento, docentes, estudiantes y colectivos a fin de favorecer y fortalecer el acompañamiento a los ciclos de vida estudiantil de quienes pertenecen a grupos étnicos.

A continuación, se describen los actores con quienes se han realizado tejidos y articulaciones que favorecen los procesos de acompañamiento institucionales.

Departamento de Admisiones y Registro

Con la dependencia de Admisiones y registro se mantiene una comunicación constante, pues es el ente que regula la publicación de los calendarios de admisión y el calendario académico de facultades, escuelas e institutos.

En lo que respecta a nuestra ruta, apoyamos al proceso de difusión con comunidades, resguardos, colectivos, organizaciones y líderes para que las convocatorias semestrales de admisión especial lleguen a los territorios y comunidades. Es importante señalar que se ha identificado una deserción temprana en el ciclo de vida de acceso e ingreso, pues la información que se comparte desde lo administrativo no es comprensible para las personas a quienes está dirigida. Con este tejido, nuestro reto es articular más los procesos de convocatoria a admisión especial y disminuir las barreras de acceso, que en gran medida son de carácter comunicacional y tecnológico. Asimismo, es necesario sensibilizar y capacitar al personal administrativo de esta dependencia en enfoque diferencial, pues los tiempos universitarios y administrativos no tienen en cuenta los tiempos de las comunidades, resguardos y organizaciones.

Dirección de Relaciones Internacionales

Se han realizado diálogos para el reconocimiento de acciones que se llevan a cabo desde las estrategias y se han articulado esfuerzos para ampliar la oferta de los intercambios universitarios para los estudiantes de grupos étnicos. Lo anterior, ya que se ha identificado que los estudiantes que menos acceden a esta oferta son los pertenecientes a estas poblaciones. La apuesta de este relacionamiento es poder ampliar la oferta de intercambios universitarios a nivel nacional e internacional y levantar un diagnóstico que contemple los intereses de los estudiantes de grupos étnicos y su formación académica universitaria, ya que dicha oferta de intercambios universitarios debe responder a los intereses de estas poblaciones.

Unidades académicas y Bienestar Universitario

Desde la ruta aportamos al reconocimiento de los servicios universitarios a los cuales pueden acceder los estudiantes (servicios de psicoorientación, alimentación, portabilidad en salud), y en algunas coordinaciones de Bienestar hemos podido

realizar derivaciones en doble vía. Hemos priorizado algunas unidades académicas en las cuales identificamos mayor población estudiantil étnica, como las facultades de Ingeniería, Educación y Ciencias Humanas.

Coordinaciones de práctica

Articulación con prácticas académicas para acompañar acciones desde el ámbito investigativo, de intervención y fortalecimiento de las acciones de la ruta Acompañéticos.

Colectivos universitarios

Cocreación de propuestas que promuevan el tejido organizativo, fortalecimiento identitario y sobre todo la posibilidad de que sean partícipes y validadores de las acciones propuestas, dando lugar al papel que ocupan los colectivos organizados de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde su apuesta política y organizativa en pro de la permanencia estudiantil.

3.2.7. Aprendizajes y retos

Dentro de la Ruta identificamos como fortalezas el conocimiento previo que existe en cuanto a los procesos de acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos en todos sus trayectos. Durante este periodo hemos podido realizar un levantamiento de aquellas acciones regulares que son indispensables semestre a semestre para el acompañamiento en cada trayecto.

En relación con el acceso, se han entablado diálogos y se ha hecho reconocimiento de acciones con las dependencias administrativas sobre la convocatoria para admisión especial. Además, hemos logrado mantener en la ruta el acompañamiento a aspirantes de grupos étnicos, colectivos y resguardos en todo el tema administrativo.

En el ingreso, se acompaña a los admitidos en lo que tiene que ver con la notificación de admisión a la UdeA y entrega de papelería para el proceso de liquidación de matrícula. Nuestra ruta hace aportes significativos en la disminución de la deserción precoz y las barreras asociadas a los procesos administrativos para ingresar a la Universidad.

En el trayecto de permanencia, identificamos como fortaleza para este periodo que hemos abarcado un mayor número de estudiantes acompañados en temas como asesoría en trámites académico-administrativos (reserva de cupo, cancelación de materias y semestre en calendario regular o extemporánea; el reconocimiento de la oferta de servicios universitarios y el fortalecimiento en saberes y habilidades académicas de la mano de las unidades académicas, estudiantes pares y tutores). Además, se ha creado una oferta de espacios de formación diferencial, pensados desde las necesidades de los estudiantes, los cuales han sido propiciados o gestionados desde nuestra ruta, en articulación con otras rutas o nichos.

Como acciones de mejora, la ruta debe optimizar los procesos de planificación trimestral, semestral o anual, pues algunas proyecciones implican gestiones y concertaciones con colectivos, unidades académicas e incluso recursos físicos y económicos que no necesariamente están estipulados en los gastos de nuestro proyecto, pero que en cuanto atendemos a una población diferencial deberían ser tenidos en cuenta de acuerdo a las prácticas culturales de las comunidades étnicas como, por ejemplo, insumos para una olla comunitaria, remuneración a estudiantes de grupos étnicos, pares acompañantes, materiales para tejidos ancestrales, plantas medicinales, viáticos para algún mayor o mayora, apoyo económico para fechas conmemorativas de grupos étnicos, pólizas de seguro para salidas y apoyo económico y logístico para posesión del CIUM.

Otra de las acciones a mejorar es la importancia de fortalecer la articulación con los colectivos de base, en especial los colectivos afro. Se ha identificado menor participación de su población en los espacios de encuentro generados desde la Ruta. Este asunto merece un análisis en clave de la reflexión sobre el papel que ocupan los colectivos organizados de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde su apuesta política y organizativa en pro de la permanencia estudiantil, y asimismo, el papel de las profesionales encargadas de realizar el tejido y mediación del trabajo articulado con estos. De igual manera, requerimos acompañamiento desde el tema jurídico para casos especiales en procedimientos académico-administrativos y acompañamiento psicopedagógico diferencial como una proyección de nuestra ruta.

3.3. Con-Tacto

La ruta Con-Tacto hace parte de Permanencia Universitaria y tiene como finalidad garantizar procesos de educación superior inclusiva a estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión matriculados en las diferentes sedes y seccionales de la UdeA. Las acciones para la permanencia desde dicha ruta se centran en procesos de acompañamiento para el ingreso, la permanencia y el egreso exitoso de estudiantes con discapacidad visual. Se enfoca en brindar acompañamiento en preparación para la presentación del examen de admisión a aspirantes con discapacidad visual y su preparación para la vida universitaria, acompañamiento constante y permanente a estudiantes con discapacidad visual a partir de ajustes razonables y procesos desde las áreas tiflológicas, así como el acompañamiento y formación a docentes de estudiantes con discapacidad visual, administrativos y a las diversas unidades y dependencias académicas.

En palabras del profesor Leandro Ceballos (2019), uno de los integrantes originales de la ruta, Con-Tacto es:

Un juego de palabras que expresa tres aspectos: El tacto es uno de los medios con los que las personas con discapacidad visual pueden “ver”, mostrando que hay otros caminos... otros sentidos. Contacto hace alusión a la forma como los docentes y la comunidad universitaria deben generar vínculos con la población con discapacidad visual. Con-Tacto, además, es esa comunicación sana y positiva que se debe dar para transitar juntos en el camino de la educación inclusiva de las personas con discapacidad visual. (p. 221).

La ruta ha sido dinamizada desde su inicio por expertos en áreas tiflológicas y pedagogía, quienes se encargan de dar línea técnica a la UdeA y adelantar acciones encaminadas a procesos de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad, a la luz de la normativa vigente, especialmente a partir de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017, y a nivel institucional, la Resolución Académica 1852 del 4 de mayo de 2006, que establece las diferentes formas de aplicación del examen de admisión para la comunidad con discapacidad visual (2006).

3.3.1. Antecedentes

Un antecedente histórico fundamental para la ruta es la experiencia de Francisco Luis Hernández Betancur en 1925, un personaje de humilde cuna antioqueña, pero de grandes perspectivas para el futuro, como lo reseña el profesor Pradilla en el año 2002, quien abre las puertas a la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual que no solo pertenecían al departamento de Antioquia, sino a todo el país, creando el primer colegio para ciegos de América Latina.

Los corredores de la UdeA han sido testigos del toqueo de un bastón maniobrado por estudiantes de Derecho, de Psicología, de Trabajo Social, de diferentes licenciaturas, de Historia, Filosofía, entre otras carreras, llegando a albergar a más de 70 estudiantes ciegos y con baja visión en diferentes programas.

Si bien desde la década de los ochenta se registran egresados ciegos, es solo hasta 1996 que Marcela Jaramillo, quien entonces avanzaba en su trabajo de grado en Bibliotecología, con el respaldo de la Rectoría de la Universidad, formula dentro de su proyecto una estrategia de servicios bibliotecarios para invidentes con sistemas integrados para apoyar su aprendizaje, al cual, por sugerencia del entonces rector de la Universidad (Jaime Restrepo), dieron el nombre de Sala Jorge Luis Borges.

Así, luego de una consulta a estudiantes ciegos, en 1997 comienza el programa *Préstame tus ojos*, que reúne voluntarias y voluntarios para la lectura en voz alta de textos académicos a personas ciegas, y se comienza progresivamente la adquisición e implementación de herramientas tiflotecnológicas, que se refiere a todas aquellas tecnologías diseñadas para personas ciegas y con baja visión (Universidad de Antioquia, 2011).

En 2006 nace el Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia (CECUDEA), un colectivo conformado por estudiantes ciegos y de baja visión con el fin de asesorar a la UdeA en los proyectos concernientes a la población con discapacidad visual, realizar proyectos y velar por la calidad del servicio que presta la Sala Jorge Luis Borges. Dicho Comité se convirtió en un mecanismo de representación e interlocución en la vida universitaria.

Posteriormente, en el año 2016 se crea Con-Tacto con el mismo espíritu de acompañar el ingreso, la permanencia y la promoción de estudiantes con discapacidad visual. Surge en 2016 como un proyecto formulado por el licenciado

en educación especial, Leandro Ceballos Henao, en el marco de la iniciativa Soy Capaz, que en su momento buscaba la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad en la UdeA. A partir de diferentes transformaciones, este proyecto tomó fuerza y reconocimiento a nivel institucional e incluso se ha convertido en referente para otras instituciones de orden nacional e internacional.

Más tarde, en 2018, en el marco del Plan de Fomento a la Calidad, se fortalece el programa de Permanencia Universitaria, y Con-Tacto continúa sus procesos de acompañamiento a población con discapacidad visual como un trayecto para la permanencia.

Luego, en 2019, Con-Tacto se proyecta como un sendero del proyecto *UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad*. Actualmente Con-Tacto se configura como una de las rutas del Nicho de Acompañamiento del programa de Permanencia Universitaria adscrito a la Vicerrectoría de Docencia y cumple con los objetivos trazados en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, específicamente en el Tema Estratégico 2, que se refiere a los ciclos de vida de la comunidad universitaria, en los objetivos estratégicos 1 y 2:

Objetivo estratégico 1: Contribuir a la formación integral de los estudiantes como aporte de la Universidad a la sociedad.

Objetivo estratégico 2: Fortalecer la formación integral de los profesores hacia la construcción de comunidad universitaria.

3.3.2. Marco normativo

Los procesos de acompañamiento adelantados desde Con-Tacto están soportados por normativa nacional e institucional vigente, siguiendo, además, los Lineamientos en educación superior inclusiva, del Ministerio de Educación Nacional.

Un referente normativo fundamental es la Ley Estatutaria 1618 de 2013 (Ley de Discapacidad). Por ser una Ley Estatutaria, los derechos que aparecen allí se elevan a derechos fundamentales, entre ellos está el derecho a la educación.

Cabe mencionar que toda ley debe ser reglamentada por decretos, en este caso es el Decreto 1421 de 2017 el que reglamenta la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Allí, entre otros temas, se introduce para Colombia el concepto de ajustes razonables como una de las acciones que, junto al diseño universal para el aprendizaje (DUA), se proponen como rutas para caminar hacia procesos inclusivos en las instituciones educativas del país (MEN, 2017).

El MEN propone también los lineamientos que en materia de educación inclusiva y educación superior inclusiva deben trazar la ruta para garantizar procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas del país.

A nivel institucional, la UdeA tiene específicamente para personas con discapacidad visual la Resolución Académica 1852 del 4 de mayo de 2006, que establece las diferentes formas de aplicación del examen de admisión para la comunidad con discapacidad visual (UdeA, 2006). En esta se establece, entre otras cosas, que los estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión diagnosticada pueden elegir el medio para presentar el examen entre diferentes opciones (las más utilizadas son braille y audio). Además, como ajuste razonable, las personas con discapacidad visual tienen la mitad del tiempo extra para presentar la prueba.

3.3.3. Aproximaciones conceptuales

Discapacidad visual

Hace parte de las discapacidades de tipo sensorial, es decir, aquellas discapacidades que aluden específicamente a la ausencia de un sentido. En esta categoría de discapacidad visual se encuentra la ceguera y la baja visión diagnosticada. Actualmente, nos ubicamos bajo el modelo social de derechos de la discapacidad, que se basa en la identificación de barreras que supone el entorno para el aprendizaje y la participación.

Ceguera

Es una alteración permanente en el sistema visual. En este orden de ideas, las personas ciegas “son aquellas que no perciben luz y, por consiguiente, no responden a estímulos visuales como imágenes, colores o gestos corporales” (INCI,

2020, p. 7). Actualmente existen dos tipos de ceguera: la ceguera total es la pérdida absoluta de la visión, tal como la define el INCI, y la ceguera legal, que consiste en una función visual de hasta 10 %; no obstante, en esta última pueden existir residuos de luz o incluso puede haber percepción de colores u otros estímulos visuales, pero estos no llegan a ser funcionales como para considerarse una baja visión.

Baja visión diagnosticada

Es “una condición en la que la persona presenta una alteración permanente del sistema visual por causas congénitas y/o adquiridas” (INCI, 2018, p. 10). Es importante recalcar que la baja visión es diferente a una dificultad de refracción que puede ser corregida con lentes o cirugía. La baja visión debe ser diagnosticada por un oftalmólogo. Algunos de los diagnósticos que generan baja visión son toxoplasmosis, cataratas, queratocono, glaucoma, entre otros.

Por otra parte, si bien hay una definición general de lo que es la baja visión, existen varios tipos, los cuales se presentan con diversas características. Entre ellos se encuentran:

- Pérdida de la agudeza visual: En este caso, el individuo no presenta pérdidas en su campo visual, pero la agudeza visual se ve afectada, es decir, su percepción visual se torna borrosa u opaca.
- Visión de túnel: Es aquella baja visión cuya característica principal es la pérdida del campo visual; en este caso, la percepción visual solo se da por la parte central del ojo.
- Visión cuadrática: Es aquella condición visual que consiste en la pérdida de una parte del campo visual; es decir, la percepción visual solo se tiene hacia un lado, que puede ser el izquierdo o el derecho.
- Visión periférica: Es aquella que consiste en la pérdida del campo central, es decir que la percepción visual solo se da hacia los laterales del campo visual.
- Visión parcheada: Consiste en un tipo de visión fragmentada debido a parches o manchas que aparecen en el globo ocular (principalmente en el

iris). Esta forma de visión es una de las secuelas que deja en el organismo la toxoplasmosis.

Tiflología

Etimológicamente, la palabra tiflología proviene de las raíces griegas *thyphlos* (ciego) y *logos* (estudio). En tal sentido, todos los conceptos relacionados con la discapacidad visual suelen ir precedidos del prefijo *tiflo*. Es así como se habla de áreas tiflológicas, las cuales se pueden agrupar en cinco categorías: sistema braille, orientación y movilidad, habilidades para la vida diaria, ábaco y rehabilitación. También existen las áreas tiftecnológicas, que son todos aquellos recursos tecnológicos accesibles (lectores y magnificadores de pantalla) que permiten el acceso autónomo de las personas con ceguera y baja visión al mundo digital.

La tiflología es considerada la ciencia que se encarga de estudiar todo lo relacionado con la discapacidad visual. En Colombia, debido a que no se tiene un pregrado de base en tiflología hasta ahora es considerada una disciplina. En nuestro contexto, la tiflología está encargada de la habilitación, rehabilitación y los procesos educativos de personas con discapacidad visual por ceguera y baja visión.

3.3.4. Metodologías

Con-Tacto es una ruta que busca mejorar la calidad de la educación superior inclusiva de estudiantes ciegos y con baja visión en la UdeA partiendo de su contexto, sus particularidades, aspiraciones y necesidades, y privilegiando sus potencialidades con miras a dejar capacidad instalada y brindar apoyos que favorezcan la educación inclusiva, permanencia, promoción y posterior ubicación laboral de estudiantes y egresados con discapacidad visual.

Los principios desde los cuales se orienta esta ruta son de orden social y político. Por principios sociales se entienden aquellos relacionados con la igualdad, equidad, horizontalidad, entre otros, que posibiliten la interacción con los grupos, con las personas y las formas en las que nos acercamos a ellas, destacándose el lugar que tienen nuestras acciones (formativas y de acompañamiento) en la transformación social (no solo en lo macro, sino también en los pequeños cambios). Por otro lado, por principios políticos podemos considerar aquellos que dan cuenta de las

apuestas de participación que tiene la ruta; por ejemplo, la ruta puede optar por ofertas prefabricadas en las que las personas involucradas sean solo receptoras, pero, por el contrario, nuestra apuesta es por construcciones colaborativas situadas que se aportan desde la realidad de las personas implicadas.

El objetivo específico de la ruta alude al acompañamiento al aspirante con discapacidad visual para el ingreso (acompañamiento y preparación para el examen de admisión accesible); posterior al ingreso, acompañamiento para la preparación para la vida universitaria, la formación y egreso de estudiantes con discapacidad visual, y a las respectivas unidades académicas en el proceso de educación superior inclusiva.

Acompañamiento

Acompañamiento en la vida universitaria. Desde el proceso de admisión, la permanencia y el egreso exitoso por medio de diferentes acciones:

- Acompañamiento al proceso de admisión de aspirantes con discapacidad visual para elegir la forma de presentar el examen, mediante simulacros y asesorías en el manejo de herramientas y mostrando las opciones de presentación del examen: braille, macrotipo o audio pregrabado, que permite presentar el examen en computador, con las debidas adaptaciones trabajadas por el Departamento de Admisiones y Registro en compañía de la Sala de invidentes Jorge Luis Borges y UdeA Diversa.
- Talleres de sensibilización a la comunidad educativa, trabajadores no docentes y coordinadores frente al tema de discapacidad visual y áreas tiflológicas.
- Proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad visual e identificación de entornos y dinámicas de aula (prácticas docentes), y procesos de tamizaje de función visual para estudiantes con baja visión diagnosticada.
- Depuración de base de datos de aspirantes que se caracterizan con baja visión, distinguiendo problemas de refracción (miopía, hipermetropía, astigmatismo) que no implican ajustes, y baja visión, que tiene

connotaciones de enfermedad visual y pérdida considerable de visión bilateral, que no puede ser corregida ni con lentes, cirugía, ni ningún aditamento, en cuyo caso sí aplica la implementación de ajustes razonables.

- Apoyos a estudiantes con discapacidad visual en temas relacionados con herramientas tiflológicas y tiflotécnicas (orientación y movilidad, lectoescritura en sistema braille, uso y adaptación de material bibliográfico y de estudio, acceso a la información, uso de herramientas tecnológicas, autonomía e independencia) a fin de favorecer su trabajo en el aula.
- Articulación de estudiantes ciegos con otros programas, estrategias, servicios y dependencias que fortalecen su permanencia y bienestar.
- Asesorías, talleres y acompañamiento a docentes en cuanto a estrategias de comunicación, flexibilización curricular, recursos didácticos y evaluación bajo el DUA en sede central y regiones.
- Investigaciones para el abordaje de la discapacidad visual en la Universidad.
- Apoyo a estudiantes en aula cuando algunos contenidos no pueden ser abordados con herramientas tiflológicas o aún no las manejan.

Educación precedente. Como estrategia para garantizar el acceso de personas con discapacidad visual se tiene previsto un proceso de acompañamiento previo al ingreso de los aspirantes. Se realiza acompañamiento y preparación para el examen de admisión por medio de reuniones de asesoría, simulacros y ajustes razonables requeridos para el proceso.

Luego de ser admitido, el estudiante tiene un proceso de acompañamiento hacia la vida universitaria en procesos tiflológicos y reconocimiento de la UdeA con el fin de garantizar su autonomía a lo largo de su carrera universitaria.

Relacionamiento. La UdeA cuenta con la Sala Jorge Luis Borges, un lugar creado para estudiantes ciegos y de baja visión. Allí, reciben apoyo para el acceso a la información, aspecto que se ha trabajado de forma mancomunada.

Adicional a ello, el grupo de guías culturales del Departamento de Extensión Cultural tiene entre sus programas *Otras miradas*. Silvia Álvarez, su coordinadora, viene acompañando esta iniciativa para que los estudiantes ciegos reconozcan el patrimonio cultural, natural y artístico de la UdeA a partir de recorridos por el campus universitario.

Formación. Después de identificar los acompañamientos requeridos por los diferentes estudiantes con discapacidad visual o los demás miembros de la comunidad universitaria, desde Con-Tacto se han brindado aportes a través de espacios de formación según las necesidades de la población anteriormente mencionada. Dichos espacios formativos consisten en la realización de talleres de acercamiento al sistema braille y otras áreas tiflológicas como orientación y movilidad para acceder con independencia a sus clases, ábaco y manejo básico de lectores de pantalla que los estudiantes requieren para su autonomía en todo lo relacionado al portal universitario y la vida académica.

3.3.5. Sujetos del acompañamiento

Maestros que acompañan

Desde que Con-Tacto inició su proceso, ha sido acompañado por licenciados formados en educación inclusiva y expertos en áreas tiflológicas. Inicialmente el equipo estaba conformado por una dupla: un licenciado en educación especial y tiflólogo y una estudiante con discapacidad visual como apoyo en el proceso. Actualmente, el proceso es acompañado por dos licenciados con formación y experiencia en áreas tiflológicas y educación inclusiva.

Es importante resaltar que el rol de los maestros acompañantes es fundamental, ya que su labor se centra en los procesos pedagógicos y didácticos necesarios para que los estudiantes con discapacidad visual puedan disfrutar de una experiencia educativa inclusiva y puedan aprender en igualdad de condiciones tanto dentro como fuera del aula. Además, el componente tiflológico del acompañamiento contribuye de manera complementaria a los procesos de habilitación y rehabilitación, especialmente cuando el estudiante necesita adquirir o profundizar en habilidades como el braille, la orientación y movilidad, el uso de tecnologías accesibles, entre otros.

3.3.6. Articulaciones

Desde su inicio en 2016, Con-Tacto ha brindado acompañamiento, asesoría y formación a diversas personas de la comunidad universitaria. A continuación, destacamos algunas cifras relevantes: hasta la fecha, se ha acompañado a cerca de 50 estudiantes con discapacidad visual; alrededor de 70 aspirantes con discapacidad visual han recibido apoyo en su preparación para presentar el examen de admisión diferencial, y aproximadamente 400 estudiantes sin discapacidad han participado en procesos formativos y de sensibilización. En cuanto a docentes y administrativos, han sido formados y asesorados en temas relacionados con la discapacidad visual, la educación superior inclusiva y los ajustes razonables cerca de 90 docentes y 60 administrativos y administrativos docentes en las diferentes sedes y seccionales de la UdeA.

Unidades académicas beneficiadas

Facultad de Salud Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Instituto de Educación Física y Deportes, Facultad de Economía, Facultad de Educación, Facultad de Ingeniería, Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Corporación Ambiental y Departamento de Música (Facultad de Artes).

Acciones

- Preparación a aspirantes para presentación de examen diferencial.
- Acercamiento a la vida universitaria.
- Acompañamiento permanente a estudiantes con discapacidad visual.
- Formación y asesorías a docentes de estudiantes con discapacidad visual.
- Asesorías a unidades académicas.
- Articulaciones.

3.3.7. Aprendizajes y retos

Transitar durante estos años junto a los estudiantes con discapacidad visual en la UdeA nos ha enseñado que hay otras formas de ver, de estar y de interactuar. Así, desde cada una de nuestras acciones de acompañamiento buscamos que para cada estudiante y docente sea un poco más fácil transitar y disfrutar la UdeA.

Hemos aprendido que el trabajo en equipo es necesario, por lo que los estudiantes con discapacidad son nuestros coequiperos. Ya lo han dicho algunas personas con discapacidad: “nada sobre nosotros sin nosotros”. Es por eso que las estrategias y acciones de acompañamiento surgen de las necesidades y propuestas de los mismos actores involucrados.

Como Universidad, tenemos un reto grande aún con la educación precedente, ya que se ha evidenciado que los aspirantes con discapacidad visual llegan con vacíos que les impide acceder a la U al presentar el examen de admisión y cada vez son menos las personas ciegas que se encuentran matriculadas en los diferentes programas.

Por lo anterior, es necesario tener un horizonte claro de acción desde la Universidad a través de permanencia y esos aliados que durante este recorrido se han podido vincular a los procesos para continuar fortaleciendo las diferentes prácticas, políticas y culturas en pro de la educación superior inclusiva.

3.4. Académica-Mente (acompañamiento académico a las diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales)

Permanencia Universitaria, en su Nicho de Acompañamiento, reconociendo-se como escenario diverso y experimentando la multiplicidad de sujetos, vivencias e interacciones presentes en la cotidianidad institucional ha identificado la importancia de acompañar procesos académicos y administrativos de aspirantes, admitidos y estudiantes con diversidades psicosociales e intelectuales en pro de generar un ambiente de oportunidades para todos y todas, fortaleciendo políticas, culturas y prácticas de respeto a la dignidad humana e inclusividad en el contexto de la educación superior.

Dado lo anterior, en el marco del Nicho se establece la Ruta de Acompañamiento académico a las diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales (en adelante

Académica-Mente), desde la cual se desarrolla un trabajo centrado en lo académico con un enfoque psicopedagógico, y no clínico, que, además, considera la naturaleza (enseñanza-aprendizaje) de la dependencia institucional a la cual se suscriben las acciones: la Vicerrectoría de Docencia. Por ello, su gestión se dirige al desarrollo de acciones de formación y acompañamiento administrativo orientadas al acceso, la permanencia y el egreso, con derivaciones al área de Bienestar Universitario cuando las condiciones psíquicas y socioemocionales así lo requieran. De esta manera, su objetivo general está orientado a acompañar a las unidades académicas, docentes y estudiantes en procesos académico-administrativos que entran en tensión con las diversidades psicosociales e intelectuales, a fin de responder pedagógica y didácticamente a la diversidad cognitiva de estilos y ritmos de aprendizaje y condiciones socioemocionales para el fortalecimiento y apoyo en los diferentes trayectos de vida universitaria.

Si bien en Colombia son muchos los esfuerzos, que se reflejan en acuerdos, convenciones, leyes, decretos, normas y orientaciones, que tienen el propósito de garantizar la defensa y el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se debe considerar también la condición psicosocial como un asunto a trabajar al interior de los procesos de educación superior. Esto, en coherencia con la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, la cual incluye esta condición en la categoría nominal de discapacidad para la garantía de sus derechos humanos.

Aun cuando en Colombia existe una normativa que orienta y regula la atención educativa que se ofrece a las personas con discapacidad (Ley Estatutaria 1618 de 2013 y Decreto 1421 de 2017), son diversas las limitaciones que concurren en su implementación, ya que, en ocasiones, las prácticas en la educación básica, media y universitaria no promueven procesos inclusivos ni reconocen la situación de discapacidad como una condición en el marco de la diversidad epistémica. A esto se suma que desde las universidades se viene alertando sobre el nivel de competencias académicas con las cuales llegan los estudiantes admitidos, lo que interfiere en sus trayectorias académicas y genera movimientos psicológicos en los estudiantes de primer semestre o procesos tempranos de deserción.

Ahora bien, la ruta Académica-Mente reconoce que aun con los avances normativos e incluso en prácticas y políticas en discapacidad, al interior de la condición identitaria de los y las estudiantes persisten situaciones de exclusión por efectos

de la singularidad mental e intelectual, es decir, entre las condiciones físicas, sensoriales e intelectuales, estas últimas, de la mano de las diversidades psicosociales, experimentan mayores limitaciones, aislamiento o rechazo social, pues algunas de estas personas son excluidas de su entorno escolar y tienen dificultades para establecer relaciones sociales, interactuar con los demás y ser integrados en los diferentes escenarios escolares (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Los análisis frente a las posibles condiciones de exclusión de estos grupos humanos en el sector educativo permiten aseverar que en ocasiones no se promueve el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, debido a que las barreras curriculares se constituyen en un obstáculo principal. Por ello, es importante precisar ajustes razonables, como la utilización de metodologías diversas, recursos que faciliten el acceso a los contenidos, ofrecerles más tiempo a los estudiantes para comprender el desarrollo de las actividades y adaptar las pruebas de evaluación (Moriña y Cotán, 2017). Por otro lado, se ha observado que el bajo rendimiento académico es un problema frecuente entre la población con discapacidad intelectual y psicosocial, ya que este se encuentra asociado a las alteraciones en las áreas de funcionamiento cognitivo, académico y conductual del estudiante; sin embargo, se explora y se reflexiona poco sobre la falta de estrategias metodológicas de los docentes para favorecer el desarrollo de habilidades en los y las jóvenes.

Todas estas barreras en los entornos educativos generan como efecto directo la deserción (la cual se presenta porque en ocasiones no se cuenta con la infraestructura requerida, el apoyo profesional especializado o un currículo flexible para atender a los estudiantes con discapacidad). Con todo lo anterior, se podría pensar que si las condiciones en que llega cualquier estudiante le son desfavorables al proceso académico, la situación se agudiza si a causa de una condición de discapacidad intelectual los jóvenes son sacados del sistema educativo en grados escolares tempranos y no pueden ni siquiera acceder a niveles de formación técnica o tecnológica, o en muchos de los casos su avance a la educación superior está cargado de vacíos significativos en relación con las competencias académicas básicas para enfrentarse a dicho nivel formativo.

En síntesis, esta ruta se encarga en la actualidad de dos fenómenos sociales en clave de una condición de discapacidad: lo mental y lo intelectual, cuyo abordaje

puede interferir en los procesos del pensamiento de orden psíquico o cognitivo. El propósito es contribuir con el cierre de brechas y la garantía del derecho a la educación para todos y todas.

3.4.1. Antecedentes

La propuesta *Soy capaz*, pensada en el marco del Plan de Fomento a la Calidad y Permanencia Estudiantil 2015-2018, se ubicó en las tendencias actuales de educación superior inclusiva como primer esbozo de una fundamentación compartida entre las políticas nacionales y universitarias en torno a los enfoques de derechos y diversidad y el concepto de equidad, que significa:

Pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados. (MEN, 2022)

De acuerdo con el contexto anterior, la iniciativa *Soy Capaz* venía comprometiéndose con la apuesta de la Universidad de Antioquia de consolidar políticas, culturas y prácticas inclusivas. Por ello, su gestión se enfocó en el desarrollo de acciones orientadas al acceso, la permanencia y egreso de sus estudiantes con discapacidad a través de estrategias de acompañamiento y formación. Esta gestión se desarrolló desde cuatro líneas: *Con-Tacto*, para propiciar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión); *Sordos en la U*, a fin de resaltar la diversidad lingüística, comunicativa y cultural de la comunidad sorda, superando las concepciones de falta o carencia; *Movilizando Capacidades*, dirigido a minimizar barreras y a la creación de condiciones de accesibilidad para el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad motora, y *Taller del Pensamiento*, a través del acompañamiento a unidades académicas y docentes en los procesos de enseñanza, y a los estudiantes, para responder de forma coherente a la diversidad cognitiva, de estilos y ritmos de aprendizaje, de capacidades y, en general, de características psicosociales e intelectuales.

Durante su vigencia 2015 a 2018, el proceso y las acciones desarrolladas por el subproyecto *Taller del Pensamiento* (nombre que recibe la Ruta en sus inicios) se encaminaron hacia la documentación de la propuesta y la búsqueda de horizontes de implementación que abarcaran la pregunta por la discapacidad intelectual y psicosocial en escenarios de la educación superior, fortaleciéndose en ejercicios investigativos con participación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial y docentes de la Facultad de Educación y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas a través de los trabajos de grado *Reconocimiento de las trayectorias de estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo. Análisis sobre la educación superior inclusiva 2017-2018, Educación inclusiva y discapacidad psicosocial: Análisis de la relación procesos académicos, permanencia y deserción estudiantil 2019-2020* y con procesos formativos a docentes, como es el caso del diplomado *Discapacidad psicosocial en educación superior. Herramientas para una práctica pedagógica inclusiva - 2019*.

Luego, en los años 2019-2021 y 2021-2023 el proceso ha venido consolidando diferentes líneas de trabajo en el marco de los ejes misionales de extensión, investigación y docencia, con acciones dirigidas al acceso, permanencia y egreso. Durante estas últimas vigencias, la Ruta pasa de nombrarse *Taller del Pensamiento* a denominarse de manera más explícita *Ruta de acompañamiento académico a las diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales*.

3.4.2. Marco normativo

En América Latina y el Caribe "existe una elevada incidencia mundial de discapacidad generada por trastornos mentales y neurológicos, resultantes de psicosis funcionales, demencias, epilepsias, discapacidad intelectual, trastornos derivados del abuso de sustancias y depresión" (Figuerola e Inostroza, 2015, p. 19). No obstante, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) no solo asume la discapacidad respecto a la vulneración de derechos, sino que se distancia de la concepción tradicional de enfermedad mental para incorporar la concepción de discapacidad mental o psicosocial, cuyas características y necesidades son diferentes de las de otras discapacidades (sensorial, motora y especialmente intelectual), y que podría presentarse en cualquier persona, asociarse a otro tipo de discapacidades e incluso presentarse con altas capacidades.

En Colombia, la Ley 1616 de 2013 se promulga con el fin de garantizar el derecho a la salud mental (bienestar, calidad de vida, promoción, atención). De esta propuesta interesa especialmente el Artículo 6.º, Título 11, que plantea el “derecho a acceder y mantener el vínculo con el sistema educativo y el empleo, y no ser excluido por causa de su trastorno mental”. Previo a esta ley, el Estudio Nacional de Salud Mental identificó que el 40.1 % de la población (2 de cada 5 personas) presenta algún trastorno mental; 8 de cada 20 colombianos encuestados presentaron trastornos psiquiátricos alguna vez en su vida, de mayor frecuencia trastornos de ansiedad (19.3 %), del estado de ánimo (15 %) y de uso de sustancias psicoactivas (10.6 %) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). De acuerdo con datos del Informe de Carga de Enfermedad Colombia (2005), los problemas neuropsiquiátricos como la depresión mayor unipolar, trastornos bipolares y esquizofrenia corresponden al 21 % de años de vida saludable perdidos por cada mil personas en el país. Las personas con trastornos mentales que no reciben una atención adecuada presentan constantemente recaídas y avances en deterioros que no solo demandan grandes servicios de atención en salud y apoyos interdisciplinarios, sino además consideraciones especiales en cuanto a sus derechos (jurídicos, educativos, laborales). En consecuencia, este se constituye como el grupo de personas con discapacidad que enfrenta mayores niveles y formas de vulneración de derechos, exclusión, discriminación, estigmatización social, cultural, política, moral y ética, barreras instauradas por límites culturales y sociales generados sobre la conducta, el comportamiento y la capacidad racional de las personas, y, en general, no se reconocen las situaciones discapacitantes por las que estos sujetos atraviesan a nivel social y educativo.

Por otra parte, en clave normativa, nuestro país cuenta con la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y con su Decreto 1421 de 2017 para el sector educativo, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Herramientas normativas que están en sintonía con la convención de los derechos de las personas con discapacidad.

En la actualidad, además de los *Lineamientos de educación superior inclusiva* con enfoque diferencial, el MEN ofrece un documento de orientaciones en salud mental y discapacidad psicosocial para el sistema de educación superior colombiano.

3.4.3. Aproximaciones conceptuales

Desde la Ruta se han venido acogiendo y analizando las nuevas conceptualizaciones en materia de diversidades psicosociales e intelectuales, considerando nuevas variables para su análisis, como es el caso de las experiencias en educación superior, con el fin de generar propuestas de acompañamiento pedagógico para el derecho a la educación superior, visibilizar el tema y avanzar en su comprensión social y educativa dadas sus manifestaciones vinculadas a las capacidades mentales, que atañen directamente a la vida universitaria, académica y profesional.

En este apartado esbozaremos algunas de estas conceptualizaciones, comprendiendo que los discursos aquí plasmados pueden obedecer a la institucionalidad, pero también en muchos casos a las colectividades y sus apuestas políticas e identitarias.

En el país, el interés por garantizar el derecho a la educación superior de los estudiantes con discapacidad psicosocial es relativamente reciente, en parte debido al escaso conocimiento y comprensión sobre su naturaleza, sus diferencias y sus relaciones con las capacidades cognitivas, de aprendizaje, emocionales, autoestima, autoconcepto, voluntad, toma de decisiones y motivación. A esto se suma la situación de vulneración de derechos que enfrenta esta población, lo cual no solo está relacionado con sus dificultades para expresarse y ser escuchadas en defensa de sus derechos, sino también con las limitadas posibilidades de ser reconocidas. Estas restricciones son aún más evidentes en el ámbito universitario, donde el tema se considera como “discapacidades ocultas” o, más bien, como invisibles e invisibilizadas. Como consecuencia, estos estudiantes enfrentan mayores problemas de permanencia, expulsión del sistema y exclusión académica y social.

Tradicionalmente se ha limitado la respuesta al ámbito de la salud mental, y la discapacidad psicosocial no alcanza siquiera a ser considerada una realidad existente en la educación superior ni en nuestra universidad, siendo un grupo poblacional que, además de enfrentar grandes barreras para el acceso, la permanencia con equidad, el egreso, la vinculación y el desempeño profesional, también se ve enfrentado a todas las formas de exclusión y violencia fáctica y simbólica; temas apenas explorados, generadores de grandes temores y retos en tanto remiten a la vida mental, a la capacidad de razón y de la inteligencia, y se

asocian a fuertes prejuicios y estigmatizaciones mucho más manifiestas en el contexto de la educación superior.

Dicho esto, el concepto de discapacidad psicosocial está emergiendo a nivel internacional y nivel nacional. Esto es relevante porque, tal como lo expone Trejo (2010), “las personas que enfrentan problemas de salud mental y discapacidad psicosocial viven en la invisibilidad. Son víctimas de discriminación y de violaciones sistemáticas a sus derechos fundamentales debido a que enfrentan serios obstáculos para acceder a la educación” (p. 46).

En clave del discurso oficial, nuestro país se acoge a la Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, estableciendo, entre otros asuntos, lineamientos para la caracterización y certificación de la categoría de Discapacidad. Así, en la Resolución 1239 de 2022, se define la discapacidad psicosocial como aquella que:

Resulta de la interacción entre las personas con deficiencias (alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como signos y síntomas atendiendo a su duración, coexistencia, intensidad y afectación funcional) y las barreras del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad. Estas barreras surgen de los límites que las diferentes culturas y sociedades imponen a la conducta y comportamientos humanos, así como por el estigma social y las actitudes discriminatorias. Para lograr una mayor independencia funcional, estas personas requieren básicamente de apoyos médicos y terapéuticos especializados de acuerdo con sus necesidades. De igual forma, para su protección y participación en actividades personales, educativas, formativas, deportivas, culturales, sociales, laborales y productivas, pueden requerir apoyo de otra persona. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015, p. 1)

Por su parte, colectividades latinoamericanas en su Declaración de la Red Latinoamericana de la Diversidad Psicosocial se nombran así:

Somos un colectivo históricamente discriminado integrado por personas usuarias, exusuarias y sobrevivientes de la psiquiatría, personas locas, personas con discapacidad psicosocial, entre otras identidades de la diversidad psicosocial. Vivimos experiencias comunes en las que

enfrentamos tortura, privación de la libertad, aislamiento, trauma, violencia, estigmatización, exclusión y vulneración de nuestros derechos. (RedEsfera Latinoamericana, 2023, p. 6)

Por otro lado, en cuanto a las discapacidades intelectuales, desde el discurso oficial encontramos que en la Resolución 1239 de 2022 se asumen las propuestas conceptuales de la Asociación Americana de Psiquiatría, definiéndola así:

Se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, 2014). Para lograr una mayor independencia funcional y participación social, estas personas requieren de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos, entre otros. Es necesaria la adecuación de programas educativos o formativos adaptados a sus posibilidades y necesidades, al igual que el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje de tareas y actividades de la vida diaria, como auto cuidado, interacción con el entorno y de desempeño de roles dentro de la sociedad. Los apoyos personales son indispensables para su protección y como facilitadores en su aprendizaje y participación social. (Anexo técnico 1.2.5)

Por último, es importante resaltar que la Ruta Académica-Mente, en procura de acoger y escuchar las solicitudes de los y las estudiantes, ha decidido usar el concepto de *diversidades* y no de *discapacidad* para referirse a lo psicosocial y a lo intelectual. De igual manera, introdujo el término cognitivo, dado que estudiantes con condiciones de espectro del autismo, déficit de atención e hiperactividad, dislexia, entre otros, no se sentían recogidos en las dos categorías anteriores. De esta manera, al describir los grupos sociales de estudiantes a los que se acompaña se plantean los términos *diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales*. Adicional a esto, se vienen explorando conceptos como neurodiversidad y

neurodivergencias en tanto diagnósticos de tipo cognitivo en perspectiva de las ciencias sociales, y no de la clínica.

3.4.4. Metodologías

La propuesta de acompañamiento pensada desde la ruta se sirve de una metodología de trabajo hermenéutico-dialógico, toda vez que se concibe la palabra, seña o gesto como vía necesaria para la comprensión de sí y de la otredad, es decir, como mecanismo para la alteridad:

Una pedagogía, sin duda alguna, del espíritu y de las ciencias; vertida al diálogo y a la conversación, no solo como palabra sino como actitud de escucha del mundo de la vida, para nosotros, una formación de seres escuchantes, en tanto dialógicos, por la palabra y no solamente a través de ella. (León, 2018, p. 78)

Dicho esto, la comprensión se constituye como el punto de partida del acompañamiento, el cual es construido con los actores y actrices a partir del acto dialógico y bajo principios de corresponsabilidad. Cada situación es una experiencia y, por tanto, requiere ser sentipensada en un acto de reflexión continua y de la búsqueda, en nuestro lenguaje, de las alternativas más razonables para la totalidad de implicados e implicadas.

De la mano de la palabra, la escucha y la comprensión aparece la respuesta, que, en todo caso, siendo coconstruida en el diálogo será necesaria, puesta ahí de manera oportuna y otorgando sentido a la interacción:

Solo hay responsabilidad auténtica cuando hay respuesta verdadera. ¿Respuesta a qué?... Respondemos al momento, pero al mismo tiempo respondemos por él, respondemos para él. Se nos pone en los brazos un concreto universal recién creado. Y respondemos por él. (Buber, 2006, p. 143)

Estas acciones predominantemente interactivas son desarrolladas a partir del abordaje de cuatro grandes estrategias de trabajo:

a) Articulación con coordinación de Bienestar Universitario de las facultades, escuelas e institutos y Departamento de Promoción y Prevención (PyP) de la Dirección de Bienestar Universitario

Esta articulación tiene como propósito aunar esfuerzos por la permanencia universitaria de integrantes de la comunidad educativa, enfatizando en procesos de prevención, acompañamiento y caracterización de riesgos psicosociales en sus estudiantes. Con motivo de avizorar articulaciones y acciones conjuntas, desde el proceso de acompañamiento a la diversidad psicosocial e intelectual se reconocen las siguientes líneas de articulación: caracterización estudiantil, identificación de estudiantes con bajo rendimiento académico, estrategias conjuntas de acompañamiento psicopedagógico y capacitación a docentes.

b) Acompañamiento a unidades y programas académicos

Esta articulación tiene como propósito acompañar a líderes administrativos en los procesos académicos de los y las estudiantes con diversidades psicosociales e intelectuales. Los procesos acompañados tienen que ver con gestiones académico-administrativas en aquellos casos en los que las condiciones psicosociales de los y las estudiantes lo requieran. Entre las principales acciones se encuentran procesos de formación y actualización de disposiciones nacionales en materia de educación superior inclusiva, ajustes razonables en procesos curriculares y evaluativos, ajustes razonables en procesos de administración educativa, entre otros.

c) Acompañamiento a estudiantes

Este acompañamiento es una estrategia que acoge la singularidad subjetiva e intelectual en las trayectorias académicas de los y las estudiantes (acceso, permanencia y egreso), mediando a través de encuentros de palabra en procesos académicos y administrativos que se vean comprometidos o que puedan favorecer la permanencia universitaria en condiciones de equidad y dignidad. Adicionalmente, contribuye con procesos de promoción y prevención en articulación con programas y proyectos institucionales de orden pedagógico, psicológico y del cuidado de la salud.

d) Acompañamiento a docentes

El acompañamiento a los y las docentes tiene como propósito acercarlos a las comprensiones frente a los procesos de educación superior inclusiva, con acento

importante en las diversidades psicosociales y de orden intelectual o cognitivo. El proceso inicia motivado por diferentes circunstancias y a través de los distintos actores y actrices del proceso. Los y las docentes pueden solicitar el apoyo, los estudiantes y administrativos de las unidades académicas pueden referir al docente o el dinamizador del proceso puede convocar a los y las docentes.

3.4.5. Sujetos del acompañamiento

Equipo de acompañamiento

- Profesional en educación o en ciencias sociales y humanas, con experiencia en abordajes clínicos y educativos de personas con discapacidad psicosocial e intelectual.
- Profesional en educación o en ciencias sociales y humanas, con experiencia en abordajes clínicos y educativos desde perspectivas neuropsicológicas.
- Profesional en ciencias sociales y humanas, con experiencia en abordajes sociopedagógicos desde perspectivas diferenciales y con énfasis en procesos dirigidos a redes de apoyo familiar y acercamiento a servicios psicosociales.
- Practicante de trabajo social, preferiblemente con énfasis en procesos dirigidos a redes de apoyo y acercamiento a servicios psicosociales.

Aspirantes autocaracterizados con diversidades psicosociales o intelectuales

Personas que durante el proceso de inscripción al examen de admisión se identifican y caracterizan con categorías diagnósticas en el marco de las diversidades psicosociales (condiciones de tipo mental), cognitivas (TDAH, dislexias, TEA, entre otras) o intelectuales.

Admitidos con diversidades psicosociales o intelectuales

Personas que aprobaron el examen de admisión y requieren acompañamiento en procesos de ingreso a la vida universitaria. Estas personas pueden haberse caracterizado en la inscripción o ser identificadas en el proceso de matrícula.

Estudiantes activos con diversidades psicosociales o intelectuales

Estudiantes con matrícula activa o suspendida con presunciones o condiciones diagnosticadas en el marco de las diversidades psicosociales e intelectuales.

Directivas de unidades académicas

- Vicedecanos y vicedecanas
- Jefas y jefes de departamentos
- Coordinadoras y coordinadores de programas
- Personal auxiliar administrativo

Docentes

Docentes de cátedra y docentes vinculados de los diferentes espacios de formación a los que asisten estudiantes con diversidades psicosociales o intelectuales.

3.4.6. Articulaciones

Entre las articulaciones que han venido estableciéndose en la Ruta para favorecer los procesos y estrategias de acompañamiento en los diferentes trayectos académicos se encuentran los siguientes:

- Al interior de Permanencia Universitaria, con la ruta de fortalecimiento académico FLEO, especialmente en la línea de lenguajes matemáticos dirigidos a aspirantes y estudiantes con diversidades cognitivas e intelectuales.
- A nivel institucional, con el departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario en una ruta articulada denominada Trayectorias, cuyo objetivo es acompañar de forma integral a estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas, provenientes de poblaciones descentralizadas y con discapacidad, de manera que puedan atravesar los trayectos académicos en condiciones de equidad y justicia epistémica, lingüística, corporal y cultural. La participación de Académica-Mente enfatiza en el

abordaje de estudiantes con diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales.

- A nivel institucional, con el programa Ude@ Educación Virtual en espacios formativos dirigidos a docentes, como el ciclo de talleres *Mente Maestra* en temáticas relacionadas con neuroaprendizaje, diversidades cognitivas y diseños universales para el aprendizaje. El objetivo de este proceso es proporcionar a los y las docentes una comprensión profunda de cómo funciona el cerebro en el proceso de aprendizaje y cómo aplicar este conocimiento en el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas dirigidas a estudiantes con diversidades en el aprendizaje.

3.4.7. Aprendizajes y retos

La presencia y consolidación de una ruta de acompañamiento para las diversidades psicosociales e intelectuales en el ámbito universitario constituye una acción fundamental en la reducción de barreras para el acceso y la consolidación de estrategias encaminadas al fortalecimiento de una permanencia educativa en dignidad, que reconozca las diversidades cognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este grupo poblacional en crecimiento dentro de las instituciones educativas y particularmente en la UdeA plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre otras accesibilidades y perspectivas de inclusividad.

En concordancia con lo anterior, acciones en esta vía no solo impactan los procesos académicos y administrativos de los y las estudiantes, sino que también consolidan y propician espacios significativos para el diálogo curricular inclusivo en el contexto de la educación superior, espacios que se consiguen gracias a la colaboración estratégica con otras áreas de la Universidad en la búsqueda de un enfoque más preciso hacia el cuidado de la salud física, la salud mental y el fortalecimiento académico.

Establecer un proyecto en el marco del Plan de Acción Institucional pensado para el fortalecimiento articulado de los procesos de acompañamiento constituyó un escenario de posibilidad para la reestructuración y cualificación de la Ruta, en tanto permitió delimitar los alcances y definir el proceso como un asunto corresponsable en el que cada instancia universitaria tiene su función. Por tanto, ahora reconocemos que la responsabilidad no solo recae en los y las estudiantes que

reciben acompañamiento o en el equipo de la Ruta, sino que también involucra a diferentes organismos vinculados directa o indirectamente en estos procesos de apoyo, desde auxiliares administrativos de las unidades académicas hasta las altas directivas.

El enfoque inclusivo que sostiene la ruta se ha convertido en un escenario de conocimiento y comprensión para los equipos administrativos docentes, quienes encuentran en la asesoría un camino para la acción objetiva, sin prejuicios ni estigmatizaciones a la hora de tomar decisiones o de establecer ajustes razonables. A pesar de estos logros, la ruta aún enfrenta desafíos significativos como la implementación de ajustes razonables con criterios de objetividad, el desarrollo de un sistema de información que permita la oportuna identificación de esta población y la capacidad de satisfacer la demanda creciente y las necesidades diversas de acompañamiento.

En ese sentido, una oportunidad significativa es explorar la participación de las redes de apoyo familiar. De esta manera, es crucial tener en cuenta que la ausencia de respaldo familiar o, por el contrario, la sobreprotección pueden impactar negativamente las trayectorias educativas, ya que estas redes desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la permanencia estudiantil al integrarse con las iniciativas llevadas a cabo en esta ruta de acompañamiento.

A la fecha, la ruta cuenta con una estructura más estabilizada a partir de protocolos de acción y estrategias de acompañamiento que le han permitido posicionarse no solo en la Universidad por el trabajo que ha venido desarrollando, sino también en otras instituciones universitarias que han estado interesadas en conocer el enfoque de trabajo y las experiencias que se vienen implementando.

Si bien en los y las docentes el temor es la primera emoción que aparece cuando identifican un estudiante con alguna necesidad en materia cognitiva, se han convertido en piezas fundamentales en la búsqueda de alternativas para el diseño e implementación de ajustes razonables. No obstante, para ello se requieren asuntos fundamentales como el acompañamiento constante, procesos de formación y garantías laborales para disponer de tiempo y espacios para brindar los apoyos que semestre a semestre se requieren.

En definitiva, esta ruta ha avanzado en su estructura y reconocimiento, pero aún enfrenta retos significativos que exigen esfuerzos continuos para lograr una inclusión efectiva, sostenible y duradera.

3.5. Equidad de Género

La Ruta Equidad de Género hace parte del Nicho de Acompañamiento de Permanencia Universitaria y está encaminada a propiciar espacios de articulación, diálogo e interlocución con los tres estamentos de la UdeA en las diferentes unidades académicas, entendiendo el acompañamiento como la posibilidad de trabajo en redes con colectividades, procesos organizativos e instancias institucionales para gestar estrategias y acciones articuladas tendientes a la construcción de equidad, con perspectiva de género e interseccional, que permitan fortalecer una apuesta institucional por la permanencia y la accesibilidad.

Así pues, se entenderá el acompañamiento no de forma unidireccional, sino en una doble vía a través de las acciones colaborativas y el diálogo de saberes que desde la Ruta alimentarán los procesos e iniciativas tendientes a la equidad de género, teniendo como base las discusiones planteadas por las lecturas interseccionadas y la diversidad epistémica como parte del quehacer de la Permanencia Universitaria.

Para caminar hacia la construcción de equidad de género, es importante primero eliminar todas las formas de discriminaciones y violencias que habitan los espacios universitarios debido al género, sexo, orientación sexual, etnia, procedencia, condición física, entre otras. En la actualidad hay un avance significativo en materia de normas y reglamentaciones que exhortan a los países al cumplimiento de sus compromisos en la promoción de la igualdad y la equidad de géneros en todas las esferas de la vida, tal como se contempla en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4: Educación con calidad y 5: Igualdad de género, en los que se busca eliminar las disparidades de género en la educación, asegurar el acceso igualitario y promover una cultura de paz y no violencia.

En el ámbito de la educación superior, en Colombia también hay un avance significativo en leyes que obligan a las universidades a implementar rutas, protocolos y políticas para garantizar la atención, prevención y detección de las violencias basadas en género (VBG), así como la construcción de espacios universitarios libres de discriminaciones y promotores de la equidad de género.

En el año 2018 el Ministerio de Educación Nacional, a partir de sentencias como la T-141 de 2015 y la T239 de 2018 expide los lineamientos para “la incorporación del enfoque e identidades de género en los *Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva*. Sumado a esto, para el caso de la UdeA, el Plan Decenal de Desarrollo Institucional contempla en su apartado cinco “la eliminación de las brechas de género, violencias, inequidades, exclusiones, discriminaciones y racismos que se expresen en sus campus” (p. 44), poniendo foco en la promoción de estrategias para la no violencia, el reconocimiento de los derechos humanos con enfoques diferenciales, interculturales y la perspectiva de género, la diversidad y la garantía de una vida digna.

Lo anterior resulta clave, pues si bien la creación de rutas y protocolos para la atención y detección son fundamentales para avanzar en la eliminación de las discriminaciones y las violencias en las universidades, estas deben acompañarse de estrategias de largo alcance que aporten a la transformación de las relaciones de poder asimétricas y desiguales, es decir, se requieren procesos pedagógicos y formativos que promuevan un cambio cultural en el entorno universitario.

En este camino, el papel de las colectivas siempre ha sido clave tanto para la exigencia en la adopción de medidas de garantías, prevención y atención de las VBG en las universidades como para la generación de espacios de sensibilización que apunten a la transformación de la cultura patriarcal, sexista, racista, capacitista, homofóbica y, en general, discriminatoria y excluyente, señalando la importancia de reconocer cómo las inequidades y VBG imposibilitan el disfrute de la vida universitaria, en muchas ocasiones expulsando a las personas de la universidad y aumentando los índices de deserción.

De modo que la normalización, invisibilización y reiteración de las VBG plantea retos desde la permanencia universitaria a raíz de los efectos que estas violencias e inequidades generan en ella. Por tanto, desde una perspectiva interseccional, esto implica propiciar y construir conocimientos desde nuestra diversidad epistémica que permitan comprender y actuar frente a esta problemática.

En este compromiso con la equidad no podrían estar solo algunas instancias, sino que requiere una acción que involucre a todos los actores que habitan la universidad en sus tres estamentos. De allí que la Ruta de Equidad de Género de Permanencia

Universitaria busque propiciar estrategias de articulación, diálogo e interlocución con los diferentes procesos organizativos, colectividades e instancias institucionales, con una apuesta por la interseccionalidad que reconozca los diferentes lugares de enunciación y experiencias de vida.

Dicho esto, la Ruta se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General

Gestionar y dinamizar estrategias con enfoque de género para fortalecer la permanencia, la inclusión y la accesibilidad de la comunidad universitaria desde marcos institucionales, enfoques críticos y siguiendo los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*.

Objetivos Específicos

- Acompañar instancias, colectivas y proyectos institucionales que al interior de la Universidad le apuesten a la construcción de equidad de género y la eliminación de todas las formas de discriminación y violencias desde una perspectiva interseccional.
- Propiciar acciones tendientes a la equidad de género en articulación con procesos organizativos que aporten y dialoguen con la permanencia, la inclusividad y la accesibilidad.
- Participar en procesos de articulación interuniversitaria para el fortalecimiento de la equidad de género desde una perspectiva interseccional de la Universidad.

3.5.1. Antecedentes

Esta Ruta tiene como antecedente el Sendero de Equidad de Género que surge en el año 2019 a partir de la articulación entre la iniciativa UdeA Diversa y la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior (RENUEGES), quienes ya venían intencionando acciones con la Cátedra Abierta de Género y Diversidades Sexuales y el curso de Género y Disidencias Sexuales, así

como también la construcción del proyecto UBUNTU: Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica.

En el contexto universitario, es importante destacar la trayectoria del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), grupo de investigación entre los años 1997 y 2015 adscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, por su aporte durante tantos años en la generación de investigaciones, publicaciones, cátedras, seminarios y acciones colectivas en pro de la defensa de los derechos de las mujeres y el abordaje de la perspectiva de género en la UdeA, teniendo en el centro de este origen al movimiento feminista. Actualmente, dentro de la Facultad se ha reactivado el Centro de Estudios de Género “dando cuenta de un proceso integral que aborda desde la investigación, la docencia y la extensión, el carácter multidimensional del concepto género, las metodologías feministas y sus cruces con las variables etarias, étnicas y de clase social en contextos históricos, políticos, sociales y culturales” (Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Género UdeA).

Otro de los hitos importantes para la Ruta de Equidad de Género es la creación de la RENUEGES en el año 2016 como Red Nacional Universitaria con el objetivo de promover la construcción y consolidación de políticas de equidad de género en las instituciones de educación superior en Colombia. Para el 2018, la Universidad de Antioquia asume como deber institucional la construcción de la política para la prevención y atención de las VBG y violencias sexuales y desde Bienestar Universitario se comienza con la creación de la Ruta de Atención a las VBG y un despliegue de acciones con el eslogan #NoGéneroViolencia. A su vez, dentro de los proyectos PAI adscritos a Bienestar en el año 2021 se pone en marcha el PAI Equidad de Género, coordinado por RENUEGES (Capítulo Antioquia) y que tiene como objetivo avanzar en la construcción colectiva de una política universitaria integral de equidad de género.

En este contexto universitario se inserta la Ruta de Equidad de Género de Permanencia Universitaria y su consolidación se ha nutrido a partir de intencionalidades, contextualización de políticas, principios y fundamentación teórica desde la epistemología feminista, diversidades epistémicas propias de Permanencia y desde la articulación y diálogo con colectivas, Bienestar Universitario, Facultad Nacional de Salud Pública, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la RENUEGES y la Subcomisión de Articulación para el Fortalecimiento

de las IES en atención y prevención de las VBG de la Secretaría de las Mujeres de Medellín.

3.5.2. Marco normativo

A nivel internacional

- La Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), adoptada en 1979.
- La Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993.
- Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, celebradas en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). Esta última dio como resultado la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.
- La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, también conocida como Belem Do Para, en 1994.
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, específicamente el Objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el Objetivo 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.
- La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, París, 1998 y 2009, que hace énfasis (en particular el Artículo 4) en el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, considerando un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito (igualdad para hombres y mujeres); eliminar estereotipos en las diferentes disciplinas, incrementar su participación en la adopción de decisiones; fomentar los estudios sobre el género, y eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que las mujeres estén insuficientemente representadas (Unesco, 2009).

A nivel nacional

- La Ley 1482 de 2012, que tiene por objeto sancionar actos de discriminación por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, ideología política y filosófica y origen nacional, étnico y cultural.
- El Decreto 4798 de 2011 del Ministerio de Educación Nacional, que ordena la reglamentación parcial de la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres.
- Para su cumplimiento, el MEN deberá promover programas y estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre las violencias contra las mujeres, establecer procesos y mecanismos de selección, admisión y matrícula que posibiliten el acceso y permanencia de las mujeres víctimas de violencias a la oferta académica y, por último, crear y fortalecer líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres (Artículo 6).
- La Resolución 014466 del 25 de julio de 2002 y los Lineamientos de prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en las IES para el desarrollo de protocolos en el marco de las acciones de política de educación superior inclusiva e intercultural.
- Los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional.

A nivel local

El Plan Decenal de Desarrollo Institucional 2017-2027 de la Universidad de Antioquia, en su apartado 5, *Paz Equidad, Inclusión e Interculturalidad*, contempla la eliminación de las brechas de género, violencias, inequidades, exclusiones, discriminaciones y racismos que se expresen en sus campus, específicamente el Lineamiento 2 del Objetivo 3, que tiene que ver con “Políticas de enfoque diferencial, de género e interculturalidad consolidadas en la investigación y la extensión, que aporten al conocimiento sobre la Universidad y la sociedad” y el Objetivo 4, que se

propone “fomentar el reconocimiento pleno de los derechos, de tal modo que se garanticen las diversidades y la vida digna, y se eliminen las discriminaciones en el espacio universitario”.

3.5.3. Aproximaciones conceptuales

Género

El género como categoría de análisis permite identificar y analizar las desigualdades sociales que existen a partir de la asignación de roles y funciones impuestas a hombres y mujeres como un “deber ser” asociadas a una lectura del sexo anatómico y relacionadas con la construcción de la feminidad y la masculinidad, produciendo una jerarquización en esa asignación, pues lo femenino es visto en clave de inferioridad y asociado a las mujeres. Asimismo, las relaciones de poder que se mueven en torno al género son asimétricas (asignan espacios y distribuyen recursos, lo que se ha configurado en desventajas para las mujeres). De ahí que los varones han accedido al espacio público y, por ende, a la toma de decisiones; la masculinidad tiene acceso al conocimiento, la razón, la cultura, y esto ha sido valorado social y culturalmente.

Teniendo como referente a Astelarra (2004) y Joan Scott (1986), se entiende que el género es una categoría que permite visibilizar las relaciones sociales que (con base en el sexo) generan diferencias y jerarquizaciones entre hombres y mujeres. Por su parte, en los Lineamientos de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013) se entiende el género como:

Una construcción cultural, social, histórica, política y económica que establece relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres. Como categoría multidimensional, da cuenta de los distintos procesos sociales, simbólicos y subjetivos que contribuyen a producir lo femenino y lo masculino en tanto representaciones sociales, normas e identidades. Asimismo, el género da cuenta de las relaciones de poder y dominación entre hombres y mujeres. (p. 33)

Equidad

Hablamos de que la igualdad de oportunidades comprende una educación sin segregación ni discriminación de ningún tipo, lo que conlleva pensar y asegurar las condiciones para el acceso, la permanencia y la superación de barreras que obstaculizan el ejercicio pleno de los derechos de todas las personas. La equidad comprende entonces el camino para avanzar hacia la igualdad, entendiendo las brechas de género que históricamente han limitado la participación de mujeres y diversidades sexuales en algunos espacios.

En el documento *Enfoque e identidades de Género. Lineamientos para una Política de Educación Superior Inclusiva* la equidad se considera como:

Una estrategia política para asegurar la igualdad, reconocer la diversidad y superar las discriminaciones contra las mujeres. En la educación superior, las injusticias de reconocimiento en contra de las mujeres hacen referencia a aspectos como la subvaloración de las carreras y formaciones consideradas femeninas, a los sesgos androcéntricos en la producción de conocimientos y la definición del canon de las disciplinas, a pedagogías sexistas, a las violencias cotidianas. (p. 34)

Interseccionalidad

Los orígenes de la interseccionalidad se encuentran en la década de los setenta en los feminismos negro y chicano, que ponen en evidencia el entrecruzamiento de los sistemas de opresión y hacen visibles los efectos simultáneos de discriminaciones en torno al género, la raza y la clase social (ver Combahee River Collective, 1977 y 1981; Davis, 1981; Moraga y Anzaldúa, 1981; hooks, 1984; Crenshaw, 1989, Hill Collins, 1990 y 2000, entre otras). El término es acuñado por Kimberlée Crenshaw (1989) y ha sido utilizado como enfoque en Latinoamérica para analizar las desigualdades sociales con la lectura crítica de un sistema de opresión que no es solo patriarcal, sino también colonizador y capitalista.

Para el feminismo negro, retomado por Mara Viveros (2016), la interseccionalidad es una apuesta política que involucra un movimiento social que es sensible a todos los tipos de opresión, exclusión y marginación “clasismo, sexismo, racismo,

heterosexismo, sin priorizar ninguno de ellos de antemano, sino en forma contextual y situacional” (p. 13). Una apuesta que implica comprender que la dominación se imbrica en las experiencias concretas de forma diferente, y las relaciones sociales:

Como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas, forman lo que Candace West y Sarah Fentersmaker llaman “realizaciones situadas”, es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado. (Viveros, 2016, p. 12)

Aunque estas tres esferas han sido el foco de la interseccionalidad desde sus inicios, los movimientos sociales han alertado sobre la importancia de reconocer otras categorías para el análisis de las desigualdades sociales y la exclusión, tales como la nacionalidad, edad, discapacidad o diversidad funcional, religión, entre otras.

Diversidad

La diversidad implica el reconocimiento y la valoración de las diferencias entre personas y grupos sociales como una potencia, como la expresión plural de esas diferencias para sentirnos y pensarnos en colectividad desde el disfrute de poder existir, ser en autenticidad.

Históricamente, la diferencia ha sido traducida como justificación para la exclusión y la discriminación, atendiendo a un pensamiento hegemónico que valida unos cuerpos sobre otros, unas existencias por encima de otras, lo que produce un borramiento de algunas experiencias de vida a través de la invisibilización y subvaloración de las prácticas y conocimientos de algunos grupos poblacionales. En tal sentido, la diversidad deberá abordarse desde la crítica al modelo de homogeneidad tan presente en los espacios educativos, tal como lo plantea el MEN (2018):

Esta crítica al modelo de homogeneidad conlleva necesariamente poner en valor y difundir en las IES los conocimientos de los grupos históricamente subalternizados: la producción científica de las mujeres, los conocimientos de los grupos indígenas, afrodescendientes y campesinos, y los aportes

epistemológicos de todos los grupos que hayan sido excluidos por razones sexuales, políticas, lingüísticas, de clase, raciales o religiosas, así como poner en cuestión un modelo de conocimiento que se ha centrado casi exclusivamente en la razón occidental. No para negarlo, sino para volver presencia las ausencias que han estado presentes durante largo tiempo. (p. 35)

Diversidades sexo-genéricas

El concepto de diversidades sexuales y de género comprende todas las posibilidades que tienen las personas de asumir y expresar sus identidades de género: mujer, hombre, mujer trans, hombre trans, no binarie, cuir/queer, así como de vivir sus orientaciones sexuales: homosexual, heterosexual, bisexual, lesbiana, asexual, entre otras.

Disidencias sexuales, corporales y de género

El concepto de disidencias sexuales, corporales y de género emerge para problematizar la instrumentalización que venía teniendo el concepto de diversidades sexuales, dado que esta última fue una categoría cooptada por las instituciones para asimilar e integrar sin cuestionar el sistema excluyente.

Siguiendo a Diana Maffía (2019), las disidencias sexuales, corporales y de género tienen que ver con aquellos sujetos que no aceptan, disienten y disiden de las normas de la heterosexualidad obligatoria y de la identidad hegemónica anclada en los binarismos de género.

Interculturalidad

Entendemos la interculturalidad en el sentido propuesto por Catherine Walsh (2012) “como la posibilidad de diálogo entre las culturas, [siendo] un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes... en otro ordenamiento social” (Walsh, 2012, p. 61). El llamado de Walsh es a dejar de ver la interculturalidad como un proceso de adaptación o integracionismo de diferentes actores culturales a una sociedad “mayor” y como mantra cultural que oculta las desigualdades económicas, raciales, sexuales, de género o capacidades; nos invita a asumir la interculturalidad en la educación, así como lo planteaba Freire,

como acto pedagógico y político para transformar las estructuras que producen exclusiones:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (Walsh, 2009, p. 4)

3.5.4. Metodologías

Como Ruta de Equidad de Género, acompañar se comprende como una acción ética y política que se construye desde la escucha, la generación de confianzas y el cuidado, y que se ha hilado desde sus inicios entre la praxis del activismo académico. Allí se considera que las fronteras rígidas que se han edificado entre la acción política y el quehacer académico se deben derribar, y que para transformar las instituciones de educación desde adentro es necesario construir un conocimiento situado en las experiencias de vida de las personas y su participación activa en las transformaciones.

En este sentido, las estrategias metodológicas se nutren de la educación popular y la animación sociocultural, acompañando desde la escucha abierta y la palabra necesaria y compartida, desde una lectura del contexto y su historicidad, desde el diálogo de saberes para resaltar el valor de las experiencias que anteceden, los saberes generados, así como las expectativas, las necesidades y las propuestas de acción de las personas.

Hablar de género como categoría de análisis y de la incorporación de su enfoque para la construcción de escenarios de equidad y de paces –en plural– es precisamente poner el foco en lo cultural aprendido, heredado e impuesto, en las formas como nos enseñan a relacionarnos como hombres y mujeres. Por eso es importante situar en este trabajo una transformación cultural del entorno universitario, y esto implica pensarse estrategias participativas y vinculantes que involucren tanto el pensar como el sentir para que las preguntas viajen hacia adentro. Pero no basta con hablar solo de género, sino que es vital reconocer las múltiples opresiones que se encarnan sobre los cuerpos que habitan el campus universitario. En consecuencia, la apuesta de la Ruta es mapear y convocar a los diferentes actores: colectividades y sujetos que trabajan en la Universidad por la

eliminación de todas las formas de discriminación y violencia con miras a la construcción de una Universidad equitativa para dialogar y sumar las experiencias, trayectorias y estrategias hacia esos objetivos comunes.

Como Ruta, hay una indagación permanente por reconocer sujetos, colectividades o espacios organizativos como los comités de género, que en los tres estamentos universitarios vienen trabajando por la equidad de género para hacer presencia en sus agendas y fortalecer el trabajo en redes con miras a garantizar la permanencia universitaria.

Adicionalmente, hay un trabajo de articulación con otras instancias y proyectos institucionales de las diferentes dependencias académicas y administrativas de la Universidad a modo de asesorías y el abordaje de la perspectiva interseccional para la implementación de sus acciones, aunando esfuerzos para incorporar las preguntas propias de la accesibilidad, la inclusividad y la equidad en la puesta en marcha de las diferentes estrategias.

En esa articulación con colectivas y espacios organizativos, la Ruta promueve la realización de acciones de sensibilización, pedagogía y formación alrededor de la equidad de género, actuando como un puente entre diferentes actores de la Universidad de Antioquia para fortalecer el diálogo entre las dependencias académicas.

Al ser una Ruta de articulación, las acciones para promover el abordaje de la perspectiva de género se realizan tanto casa adentro en el equipo de trabajo de Permanencia Universitaria y con los tres estamentos activos de la universidad, como con el afuera en esa relación entre universidad-ciudad. De allí que haya una participación e interlocución con la Secretaría de las Mujeres de Medellín en su espacio de la Subcomisión de Articulación para el fortalecimiento de las IES en atención y prevención de las violencias basadas en el género.

3.5.5. Sujetos del acompañamiento

La Ruta está integrada por una profesional de Trabajo Social cuyo énfasis académico ha sido el género y los problemas sociales contemporáneos, con experiencias en áreas como feminismos, género, animación sociocultural, educación popular, organización y participación ciudadana, corporeidades,

performatividades, arte, resistencia y memoria. Se ha desempeñado principalmente en el trabajo comunitario con grupos de base, dinamización de grupos juveniles, en la elaboración y ejecución de proyectos artísticos y sociales, en la investigación con metodologías como la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa y con proyectos sobre equidad de género en contextos universitarios.

El acompañamiento está orientado a estudiantes, docentes o administrativas que hacen parte de colectividades, procesos organizativos o proyectos institucionales de la Universidad de Antioquia que plantean iniciativas tendientes a la equidad de género y la erradicación de las discriminaciones y VBG, y tiene la intención de escuchar, fortalecer y aprender mutuamente de dichos procesos, lo que nos permite reconocer demandas y necesidades de transformación desde la permanencia universitaria.

Además, la interlocución con otros espacios de la ciudad como la Subcomisión de Articulación para el fortalecimiento de las IES en atención y prevención de las violencias basadas en el género de la Secretaría de las Mujeres de Medellín permite el diálogo con otras Instituciones de educación superior.

En síntesis, partimos del reconocimiento de que las inequidades y violencias basadas en género afectan el ejercicio de los ejes misionales de la Universidad. Su normalización, invisibilización y reiteración plantea retos desde la permanencia universitaria a raíz de los efectos que estas violencias e inequidades generan en ella. Todo ello, desde una perspectiva interseccional implica propiciar y construir conocimientos desde nuestra diversidad epistémica que permitan comprender y actuar frente a esta problemática.

3.5.6. Articulaciones

Al interior de Permanencia

La Ruta Equidad de Género está abierta y dispuesta para el tejido con las demás rutas del Nicho de Acompañamiento desde la perspectiva de género, de modo que permita aportar a las discusiones y acciones realizadas dentro del Nicho y su relación con la comunidad universitaria que se acompaña. Además, se establece como puente entre las colectividades, unidades académicas, instancias y proyectos

institucionales con las trayectorias y experiencias propias de las rutas Sordos en la U, Acompañados, Académica-mente, Con-Tacto y Fortalecimiento LEO.

Con el Nicho de Formación, la Ruta viene caminando el diseño y puesta en marcha de acciones de sensibilización y pedagogía en el marco de fechas conmemorativas como el 8 de marzo, Día Internacional por los Derechos de las Mujeres; el Día Universitario por la Dignidad de las Mujeres y las Disidencias Sexuales y de Género, cuya primera versión se realizó el 6 de septiembre de 2023; y el 25 de noviembre, Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las mujeres, así como otras acciones de articulación con actores claves en las diferentes unidades académicas, como los comités de género. También se han llevado a cabo acciones de formación y sensibilización al interior de permanencia universitaria y la creación de un protocolo para el acompañamiento a la gestión de VBG y conflictos laborales casa adentro.

Como Ruta, aportamos a las acciones de la Campaña Permanecer, que han permitido reconocer y posicionar a Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia como un proceso institucional para la gestión integral, corresponsable y equitativa de la permanencia, la inclusividad y la accesibilidad en la UdeA.

A nivel institucional

Con colectividades

Una de las articulaciones clave ha sido con la Asamblea de Mujeres y Disidencias sexuales, que abriga la juntanza de diferentes colectividades de estudiantes y docentes, comités de género y semilleros de investigación que propician escenarios de sensibilización, pedagogía, incidencia política y veeduría en la atención, prevención y detección de las VBG género, aportando a los espacios de encuentro para la discusión de temas relacionados con la situación de las VBG en la Universidad, la exigencia ante instancias administrativas y el avance en propuestas en materia de equidad para llevar a las unidades académicas.

De este tejido con la Asamblea se han articulado otros acompañamientos con colectivas y semilleros de investigación en diferentes unidades académicas, principalmente de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Exactas, Artes, Enfermería, Filosofía, y Ciencias Económicas, con las cuales se ha

participado en jornadas de inducción, eventos académicos y culturales, talleres y charlas.

Equipo Violeta

Una de las articulaciones más importantes a nivel institucional es con la Dirección de Bienestar Universitario y el Equipo Violeta, por ser las encargadas de la Ruta Violeta para la atención por casos de VBG y sexuales. Es por eso que desde la Ruta se convocó y conformó un espacio denominado Mesa para Accesibilizar la Ruta Violeta, en compañía de las rutas Con-Tacto, Sordos en la U y el Nicho de Accesibilidad, en la que participan los proyectos PAI Potenciando la Diversidad, el Equipo Violeta de la Dirección de Bienestar Universitario y el SETI. Esta Mesa tiene como propósito identificar las barreras de la ruta para priorizar las diferentes acciones que deben llevarse a cabo para que este servicio universitario esté al alcance de todas las personas. Este proceso ha implicado la revisión del diseño en plataforma, de las piezas comunicacionales, de canales de difusión y de los procedimientos de atención a corto, mediano y largo plazo.

Con el proyecto PAI Equidad de Género y la RENUEGES

Con PAI Equidad de Género *Ejercicio praxeológico para la erradicación y la prevención de la discriminación y las violencias basadas en género*, adscrito a la Dirección de Bienestar Universitario, se da un acompañamiento en doble vía: hemos intencionado nuestra participación en sus Ciclos de Seminarios Interseccionales por la Equidad de Género desde la planeación y dinamización de las conversas y, de igual forma, el PAI ha participado en espacios propios de Permanencia como los Ciclos de Experiencias Vivas por la Permanencia.

Adicionalmente, hemos apoyado y aportado en la validación del instrumento diseñado y aplicado para la caracterización de las discriminaciones con énfasis en VBG con el objetivo de tener una línea base diagnóstica para la creación de la política. También hemos generado complicidad y tejido en el proceso de acompañamiento a la conformación y el fortalecimiento de los comités de género de la Universidad, especialmente en el reconocimiento de la interseccionalidad como enfoque para orientar su accionar.

También hemos participado como Permanencia Universitaria en las juntanzas concebidas como espacios de encuentro con la comunidad universitaria para la coconstrucción de los Lineamientos de la Política de Equidad de Género como estrategia feminista de carácter participativo, abierto y reflexivo, y en el diseño del curso virtual *Interseccionalidades: De las teorías a las prácticas*, que se viene llevando a cabo con el apoyo de Ude@ Educación Virtual con modalidad autodirigida y que hace parte de los cinco cursos que nutren la Escuela de Género.

Finalmente, hemos colaborado con la Red Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior en las acciones alrededor de la planeación y desarrollo del Coloquio Nacional de Estudios Feministas y de Género, que se llevó a cabo en la Universidad de Antioquia en octubre de 2022.

Otras instancias

Con Admisiones y Registro y el Sistema de Información de Bienestar Universitario hemos venido asesorando y acompañando propuestas para la ampliación de las categorías identitarias alrededor del sexo, género y orientación sexual en los diferentes sistemas de información, y trabajando en la construcción y fundamentación de un protocolo para la solicitud y la actualización de los datos en dichos sistemas de información cuando existen tránsitos de sexo o género en las personas durante sus trayectos de vida universitaria.

Otra de las articulaciones se dio con Prácticas Académicas con el propósito de acercar las coordinaciones a la incorporación de la perspectiva de género en los escenarios de prácticas e identificar estrategias de promoción de espacios libres de violencias en esta relación universidad-sociedad. Durante estos espacios se aclararon preguntas sobre el alcance de las rutas al interior de la Universidad, sobre las estrategias que se podrían incorporar en los espacios de inducción a la vida profesional, sobre la articulación con los diferentes comités de género de cada dependencia, y se pactó como compromiso la entrega de un documento con pautas o recomendaciones para que las coordinaciones de prácticas puedan implementar en los diferentes programas académicos.

Interinstitucional

La articulación a nivel interinstitucional se da por medio de la Subcomisión de Instituciones de Educación Superior para la prevención y atención de las violencias contra las mujeres, especialmente las VBG, coordinada por la Secretaría de las Mujeres de Medellín, un espacio de encuentro entre instituciones de educación superior de la ciudad para establecer una agenda conjunta de formación, investigación e incidencia en los diferentes espacios universitarios.

3.5.7. Aprendizajes y retos

La Ruta Equidad de Género es transversal a los procesos de Permanencia Universitaria y, por ende, se resalta su carácter articulador con las diferentes rutas y nichos para cruzar y dialogar desde la equidad de género y la epistemología feminista las diferentes perspectivas de la diversidad epistémica que conversan con las apuestas por la permanencia, la inclusividad, la equidad y la accesibilidad.

Para ello, ha sido clave comprender que en la UdeA hay diversos actores que vienen aportando a la eliminación de las VBG y la promoción de espacios de equidad en las diferentes unidades académicas, y que nuestra propuesta tejedora parte precisamente de acompañar estos procesos, acciones e iniciativas en una doble vía: aportando a la pregunta por el género desde la apuesta propia de permanencia, que comprende además de la pedagogía feminista, la diversidad epistémica, acudiendo a la interseccionalidad como perspectiva que permite hilar, y ampliando las compresiones y caminos posibles para que la Universidad no sea reproductora de relaciones patriarcales, racistas, capacitistas y coloniales, sino transformadora de ellas.

De igual forma, cada proceso e iniciativa que se acompaña aporta un conocimiento situado del contexto en el que se insertan las prácticas y las personas que interactúan en este, reconociendo potencias y necesidades en cada unidad académica y administrativa. El trabajo directo con colectividades o procesos organizativos también ha permitido comprender estas articulaciones estratégicas que aportan a pensar la permanencia y la accesibilidad vinculadas a la pregunta por el género y la equidad.

En este camino, en la construcción de confianzas con los procesos que se acompañan, es importante la presencia en sus agendas con miras al reconocimiento y la posibilidad de generar acciones conjuntas de sensibilización, formación e incidencia para la erradicación de las VBG en el entorno universitario. Esto es una fortaleza, pero también es un reto en la medida que es una acción de tejido que demanda tiempo, y este no suficiente, teniendo en cuenta que la Ruta es dinamizada por una sola persona.

Otro de los retos tiene que ver con la posibilidad de transversalizar la perspectiva de género con los diferentes procesos de Permanencia Universitaria de los demás nichos y rutas; si bien han existido algunas acciones, estas se han dado de forma puntual y esporádica. Incluso, sería importante avanzar en acciones para el reconocimiento de la Ruta casa adentro. En este camino se ha dado la articulación entre la Ruta Equidad de Género del Nicho de Acompañamiento y el Nicho de Formación, que hemos denominado Sendero de Equidad de Género, donde se ha establecido un plan de trabajo en acciones comunes pensadas de forma estratégica para responder precisamente a los objetivos de cada nicho.

Este Sendero ha permitido también ser puente en las necesidades de acompañamiento de otros proyectos o procesos que viene acompañando la Ruta, pues ha sido enlace directo entre las iniciativas dentro de la comunidad universitaria tendientes a la equidad de género y las trayectorias y experiencias de Permanencia Universitaria.

3.6. Sordos en la U

Sordos en la U es una iniciativa pensada desde y para las comunidades sordas (sordos señantes y sordos con procesos de oralización) en alianza con movimientos, redes, expresiones colectivas, investigadores, intérpretes y pedagogos que buscan aportar a una educación superior inclusiva para personas sordas, fundamentada en la convivencia desde y en la diversidad, equidad y derecho a la educación. Se ubica en la iniciativa UdeA Diversa, Permanencia Universitaria y el Comité de Inclusión de la Vicerrectoría de Docencia, cuya gestión por rutas de formación y acompañamiento y sus senderos en equidad de género, discapacidad visual o Con-Tacto, discapacidad psicosocial, discapacidad intelectual, discapacidad física, saberes y lenguas ancestrales, Acompañados y Sordos en

la U constituye un proceso con alternativas pedagógicas y epistémicas para la transformación social y el desarrollo institucional diverso.

3.6.1. Antecedentes

Año 2005: Desde los grupos de investigación GRESE y DIVERSER se desarrollaron algunas investigaciones sobre los sordos en la educación superior a nivel de pregrado, a través de convocatorias internas de CODI (convocatorias internas de investigación) y trabajos de grado en pregrado.

Año 2014: Se realizó el diseño e implementación de una propuesta de inclusión de estudiantes sordos usuarios de LSC a la Universidad de Antioquia, liderada por el programa de Permanencia con Equidad con el apoyo de expertos en la materia y de la consulta de experiencias previas en otras instituciones de educación superior de la región y del país. Se dan avances en la escritura del documento y la propuesta técnica con revisión por parte de la Dirección Jurídica, la validación con líderes sordos (Asociación Antioqueña de Personas Sordas -ASANSO-) y expertos para el Acuerdo Académico que establecería un régimen de admisión a un (UNO SOLO) programa de pregrado para los aspirantes sordos señantes.

Año 2015: Se realiza la presentación en primera discusión ante el Comité Académico de la Universidad de Antioquia y otras acciones proyectadas con la Vicerrectoría de Docencia, el programa de Permanencia con Equidad, la Facultad de Educación, el Departamento de Admisiones y Registro y Control Interno para coordinar la presentación de la propuesta de subproyectos para la financiación desde el proyecto CREE. Así, surgieron tres subproyectos: a) formación de intérpretes; b) diseño y ejecución del nivel de fortalecimiento de competencia lingüísticas comunicativas y orientación vocacional (Nivel 0 Sordos); y 3) adecuaciones del proceso de admisión incluyendo la selección del programa a ofertar. En la etapa del diseño se proyectó el ingreso de sordos señantes para 2017-2, de modo que este proceso implicó reuniones con líderes sordos de ASANSO, coordinación con el grupo de investigación DIVERSER, acciones con el Instituto Nacional de Sordos (en adelante INSOR), el MEN, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Además, la construcción de la propuesta articuló a la Facultad de Educación con la Licenciatura en Educación Especial, de la cual es importante destacar su trayectoria de 37 años en formación de maestros y maestras en el

campo de la educación de las personas con discapacidad, lo cual constituye un gran acervo académico para nuestra Universidad, enriqueciendo la construcción de la propuesta de dicho Acuerdo Académico.

Año 2016-2017: Desde la implementación del Plan de Fomento a la Calidad (PFC) de Permanencia Estudiantil se reactivó el proyecto de Acuerdo Académico liderado por tres miembros clave: una persona de la comunidad sorda del periodo 2017-2 y dos maestras egresadas de la Licenciatura en Educación Especial con posgrados en pedagogía y lingüística, ambas con una destacada trayectoria docente en la formación de maestros y la educación de la comunidad sorda. Este equipo inició con la exploración de expectativas y el estado actual de la comunidad sorda aspirante a la educación superior en la región, seguido por el diseño y validación de un examen de admisión específico en colaboración con el Departamento de Admisiones y Registro y la Vicerrectoría de Docencia.

Año 2018: Se llevó a cabo un conjunto diverso de acciones para fortalecer la inclusión de estudiantes sordos señantes en la Universidad de Antioquia. Esto incluyó la realización de coloquios de cultura sorda, la colaboración con el Diplomado en Discapacidad, Cultura y Sociedad, reuniones con Admisiones y Registro para socializar propuestas y diálogos con la Institución Educativa Barro Blanco. Además, se creó y certificó el Semillero IMpar para el fortalecimiento del razonamiento lógico en sordos señantes. Se diseñaron exámenes de admisión tipo simulacro y se realizaron videos de simulacros para evaluar competencias en LSC y razonamiento lógico. Asimismo, se organizó un plan de inducción y se participó activamente en eventos académicos y pasantías, incluida una en la Universidad Federal de Santa Catarina y una de un estudiante sordoseñante de la UNAULA en la Facultad de Educación de la UdeA. También se proporcionaron asesorías técnicas al INSOR y se participó en eventos, como el mes de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas.

Año 2019: El equipo desempeña un papel integral en el fortalecimiento de la inclusión de estudiantes sordos señantes en la Universidad de Antioquia. Esto abarca la aprobación y contratación de un docente para semilleros y cursos de español como segunda lengua en la Facultad de Comunicaciones, así como la validación del examen de admisión en LSC en el III Coloquio de Lengua de Señas. Se realizan ajustes al curso virtual de Razonamiento Lógico para sordos señantes

en colaboración con Ude@ y se explora la viabilidad de ofrecer la Licenciatura en Educación Especial como opción para esta población.

Además, se diseña un curso para la Facultad de Enfermería y se avanza en la señalización en LSC de la UdeA. Se presentan y aprueban proyectos, como el de inclusión de estudiantes sordos en la Licenciatura en Educación Especial. La Red Antioqueña de Educación Superior para personas sordas, creada en alianza con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, propicia foros regionales sobre servicios de interpretación y la experiencia de inclusión de estudiantes sordos. Se llevan a cabo actividades de sensibilización en diferentes sedes y seccionales, así como proyectos culturales y lingüísticos, consolidando cursos de LSC y cultura sorda en distintas facultades.

El equipo participa activamente en eventos externos y gestiona información sobre condiciones de discapacidad para mejorar los procesos de inclusión. Se destaca la creación del Semillero de Razonamiento Lógico para estudiantes sordos señantes o egresados y la participación en eventos nacionales e internacionales, subrayando el compromiso con la cultura sorda y la inclusión.

Año 2020: El equipo amplía su influencia a través de colaboraciones con diversas facultades de la Universidad de Antioquia, donde se destacan talleres de acercamiento a la cultura sorda en la Facultad de Medicina y la colaboración con el Consultorio Jurídico para la creación de materiales accesibles sobre violencias intrafamiliares. Además, se consolida la oferta académica con cursos electivos en Medicina e Ingeniería para el semestre 2020-2, evidenciando el compromiso continuo del equipo con la promoción de la cultura sorda y la LSC en distintos contextos.

Año 2021: Sordos en la U alcanza logros significativos en la Universidad de Antioquia, incluyendo la creación de cursos de LSC en la Facultad de Medicina y la implementación de un convenio con el Sistema de Bibliotecas para facilitar el acceso gratuito a materiales bibliográficos de la comunidad sorda señante. Se establecen diálogos y procesos de trabajo con la Escuela de Idiomas, se avanza en la preparación en LSC y se logra la aprobación del Acuerdo Académico 577 de 2021, que establece el examen de admisión para aspirantes sordos en la UdeA.

Además, se realizan mesas de diálogo con comunidades sordas, simulacros y el primer examen de admisión en LSC, con tres estudiantes sordos señantes admitidos en programas académicos. La colaboración con la Dirección de Bienestar Universitario y la realización de talleres, investigaciones, trabajos de grado y prácticas pedagógicas en diversas facultades demuestran un enfoque integral en la inclusión. Asimismo, el respaldo de la comunidad sorda en proyectos como el examen de admisión en LSC y el trabajo con el Comité de Inclusión refuerzan el compromiso de Horizonte de Comunidad Sorda con la diversidad y la accesibilidad en la Universidad de Antioquia, y la participación en eventos y la implementación del SETI como servicio institucional de interpretación y traducción subrayan el impacto positivo del equipo en la promoción de las lenguas y culturas de las comunidades sordas.

Año 2022: Sordos en la U continúa su labor con una oferta educativa de programas de la Universidad de Antioquia dirigida a comunidades sordas señantes, abarcando 24 programas de 4 unidades académicas para instituciones educativas y externos del Área Metropolitana y el Oriente Antioqueño. El semestre oficial se inició con la incorporación de cuatro estudiantes sordos señantes, donde el equipo proporcionó un acompañamiento continuo a las respectivas unidades académicas. Además, se amplió la oferta de cursos de aprestamiento en LSC con la Escuela de Idiomas, incluyendo la Seccional Oriente.

La implementación exitosa del segundo examen de admisión en LSC resultó en la admisión de dos estudiantes en programas académicos específicos. Se llevaron a cabo actividades diversas, como un conversatorio taller en Sistema de Señas Internacional, la participación en los Días del Libro con talleres en LSC, la intervención en la Semana de Bienes Tarea y la colaboración con la Facultad de Odontología en el abordaje de la cultura sorda. La continuidad del Semillero IMPar y la creación del Semillero de Fortalecimiento de Comprensión en LSC (FECOLE) reflejan el compromiso constante con la inclusión y el desarrollo académico. Además, se iniciaron procesos de articulación de prácticas académicas con diferentes programas de la Universidad, contando actualmente con cuatro estudiantes practicantes para el apoyo a los procesos de inclusión de estudiantes sordos en la UdeA. Por otra parte, la participación en eventos como la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas y el fortalecimiento de acciones con el INSOR demuestran la amplia influencia y dedicación del equipo de Horizonte de Comunidad Sorda en la Universidad de Antioquia.

Año 2023-2024: Se continúa ampliando la oferta de programas académicos para las comunidades sordas, donde se pasa de 24 a 20 carreras ofertadas (19 en Ciudad Universitaria y 1 en la Seccional Oriente). Asimismo, se continúa con la implementación y consolidación de la ruta de acompañamiento desde la educación precedente hasta la permanencia, teniendo en cuenta que aún no egresa ningún estudiante sordo-señante.

También se hace una transformación de las mesas de diálogo con las comunidades sordas y se proponen las Juntanzas de Pluridiálogos en articulación con el Nicho de Accesibilidad de Permanencia, en la cual participan no solo integrantes sordo-señantes, sino organizaciones de base, representantes de instituciones educativas, entidades y todos los equipos que trabajan alrededor de temas que implican a este colectivo (Asociación Antioqueña de Personas Sordas, Unidad de Atención Integral, Red de Sordos Señantes Universitarios de Antioquia, Casa Señante, Asociación Colombiana De Educadores Sordos). A estos espacios se suman también la Escuela de Idiomas, la Facultad de Comunicaciones y Filología, Facultad de Odontología y Bienestar Universitario.

Para este año se oferta por primera vez un programa regionalizado. En este caso, el programa de Licenciatura en Educación Especial, de la Facultad de Educación, en el Campus Oriente, al cual son admitidos cuatro aspirantes sordo-señantes.

A diciembre de 2023 habían sido admitidos 22 personas sordo-señantes (18 a la sede de Medellín y 4 a la sede de Oriente), de los cuales solo 16 seguían activos. Las facultades a las cuales fueron admitidos son la Facultad de Educación con el 50 % de estudiantes sordos, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Artes, Facultad de Salud Pública e Instituto de Educación Física y Deportes.

Por otro lado, de la mano del Sistema de Bibliotecas de la UdeA se realizan encuentros del Club en Señas para aprender y conocer la lengua de las comunidades sordas, sus identidades y sus culturas. Se proyecta continuar esta acción el próximo año como un ejercicio juicioso en la articulación con otras unidades académicas.

Finalmente, se realizaron planes de trabajo, proyecciones y mesas de trabajo que visionaran una articulación con otras unidades académicas para la apertura de programas, formación del español académico como segunda lengua a estudiantes sordos con la Facultad de Comunicaciones, y formación de la LSC como primera lengua a estudiantes sordos con la Escuela de Idiomas.

3.6.2. Marco normativo

Constitucional, legal, jurisprudencial (incluida la normativa universitaria)

El plan de implementación de estrategias para el abordaje integral del ciclo de vida universitario de las personas sordas en la educación superior se fundamenta jurisprudencialmente y teniendo en cuenta los planteamientos del Acuerdo Académico 577 del 25 de marzo de 2021 de la Universidad de Antioquia, el cual considera lo siguiente:

Normatividad internacional

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), en el desarrollo de su meta de “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (párr. 1), ha determinado la educación superior como una herramienta para acabar la pobreza y la desigualdad para trabajar por la igualdad de género.

Convención de Derechos de Personas con Discapacidad: “Los Estados Parte prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo”, (Art. 5)

Federación Mundial de Sordos: La Federación considera que, para dar cumplimiento a los derechos humanos de las personas sordas, y con ello garantizar la igualdad, se deben implementar cuatro factores básicos en todos los procesos educativos dirigidos a sordos: promoción de la lengua de señas, educación bilingüe, accesibilidad e interpretación. (Federación Mundial de Sordos, s.f.)

Normatividad Nacional

La Constitución Política de Colombia de 1991, establece en sus principios que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Y bajo esta premisa, el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. (Art. 13)

El marco constitucional colombiano comprende la educación como:

“Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en la cual, el Estado, la sociedad y la familia son responsables”. (Art. 67)

“La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. (Art. 68)

La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, prescribe en sus artículos 2 y 4 que la educación superior “es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”, y que:

Despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. (Art. 2-3)

La Ley 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, modificada por la Ley 361 de 1997 y la Ley 982 de 2005, define que el Estado garantizará que:

En forma progresiva en Instituciones Educativas formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico-pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la

atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones. (Art. 6)

La Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones, define a la persona sorda como “todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar” (Art. 1). Y al sordo-señante como “Todo aquel cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno al uso de la Lengua de Señas Colombiana y de los valores comunitarios y culturales de la comunidad de sordos” (Art. 1). Y al sordo bilingüe como:

Todo aquel que vive una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana y castellano escrito u oral según el caso, por lo cual utiliza dos (2) lenguas para establecer comunicación tanto con la comunidad sorda que utiliza la Lengua de Señas, como con la comunidad oyente que usa castellano. (Art. 1)

Así mismo, la lengua de señas se entiende como “la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Art. 1).

Ley 1346 de 2009, por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Protocolos Facultativos de la Organización de Naciones Unidas (2006) ratificados por Colombia, reconoce por lenguaje tanto el “lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal” y se obliga a implementar unos “ajustes razonables”, entendidos como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Art. 2)

Dentro de lo preceptuado como ajustes razonables, en el Artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se establece que:

Los Estados Parte también adoptarán las medidas pertinentes para: ... e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público; f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información. (Art. 9)

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior. Así, define el enfoque diferencial como:

La inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas. (Art. 4)

Esta misma Ley desarrolla el derecho a la educación e indica que:

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad. (Art. 11)

Además, establece que:

Los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la

educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagarán el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de educación superior. (Art. 11)

En virtud de lo anterior, el MEN, en los *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva* (2013), plantea que el sistema educativo presenta barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras “abarcen situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades” (p. 20). De allí que “en educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (p. 5).

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) plantea el Acuerdo por lo Superior 2034, donde se propone la política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Según este:

En el último informe de Educación para Todos, EPT, (2012), la mayoría de los jóvenes vulnerables tienen pocas esperanzas de alcanzar el nivel de educación superior. Por tanto, las políticas diferenciales centradas en el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes resultan prioritarias en el corto y mediano plazo. (p. 95)

De ahí, la necesidad de una política para que la educación inclusiva avance como una realidad.

El Decreto 1421 de 2017, Sección 3 “Fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada”, en su Artículo 2.5.3.3.1, numeral 4, indica que las instituciones de educación superior deben fomentar:

La incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el

fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad. (Artículo 2.5.3.3.3.1)

Y en el numeral 5 indica que las IES “Prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad” (Artículo 2.5.3.3.3.1.5).

El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Antioquia 2017-2027: “Una universidad innovadora para el desarrollo de los territorios” plantea como eje que durante este periodo se promoverá “la diversidad, la inclusión, la interdisciplinariedad y la interculturalidad desde los territorios. La diversidad epistémica y la valoración del conocimiento científico, humanístico y artístico, así como de los saberes ancestrales y autóctonos” (p. 65). Propone en el Tema Estratégico 5, el Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad, avanzando:

Hacia la reducción de barreras de ingreso, acceso, permanencia y egreso que limitan la participación efectiva de las poblaciones diversas en la educación superior; y hacia la adaptación de sus propuestas académicas a las necesidades diferenciadas de la comunidad universitaria. Desarrollará propuestas académicas pluriversales y plurilingües que valoren, protejan y promuevan la interdisciplinariedad, la diversidad epistémica y las distintas expresiones de la heterogeneidad de la comunidad universitaria y de los actores con los que se relaciona. En fin, asumirá los retos de su interacción permanente con la sociedad en un intercambio mutuo y de diálogo de saberes, y se transformará a partir de conocimientos diversos y plurales que enriquezcan su misión universitaria. (p. 67)

En este punto cabe mencionar que en el 2019 la Universidad de Antioquia fue merecedora del reconocimiento Universidad Inclusiva por parte de la Presidencia de la República, debido a los esfuerzos, aportes y estrategias por la inclusión de las minorías. En este marco, la Vicerrectoría de Docencia ha venido avanzando en políticas para garantizar la inclusión, especialmente de sordos-señantes, a través de diversos programas y unidades académicas. Se han desarrollado acciones desde educación precedente para preparar a la comunidad sorda para su ingreso,

el éxito académico y aumentar su permanencia en la Universidad, además de propuestas para la permanencia como cursos de español como segunda lengua. Asimismo, ha propuesto, con el aval del Comité de inclusión del que hacen parte la Vicerrectoría de Docencia, la Dirección de Bienestar y la Dirección de Regionalización, regular las condiciones del examen de admisión a la Universidad para personas sordas señantes usuarias de LSC.

Lo anterior, respondiendo a que la condición bilingüe de la persona sorda en cuanto al desempeño en español requiere acciones que garanticen el derecho a la educación y el cumplimiento de la legislación nacional, atendiendo a la diversidad y equidad a través de ajustes razonables y condiciones de accesibilidad.

En las sesiones 749 del 11 de marzo de 2021 y 750 del 25 de marzo de 2021, el Consejo Académico aprobó la implementación de un proceso de admisión diferenciado y adecuado a las condiciones de esta población.

Por otra parte, el plan de implementación de estrategias de abordaje integral del ciclo de vida universitaria de las personas sordas (dentro y fuera de la Universidad de Antioquia) se fundamenta en la política pública de acuerdo con el Plan Decenal Nacional de Educación en Colombia, el Plan Decenal Departamental de Antioquia y, por último, el Plan de Acción Institucional de la Universidad.

Plan Nacional Decenal de Educación

En el año 2019, la política nacional sustenta la promoción de acciones para el mejoramiento de la calidad educativa en un contexto de inclusión social, en las cuales se plantean como desafíos a largo plazo la superación de barreras en el acceso y prestación de servicios en condiciones de equidad, en este caso de poblaciones de grupos vulnerables y con discapacidad, y en particular la discapacidad auditiva. Así, según los desafíos estratégicos en educación, el Plan Decenal Nacional propone un desafío y luego los lineamientos estratégicos:

Pilar: Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.

Lineamiento estratégico: La inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños,

jóvenes y adultos en condición de vulneración, evitando cualquier forma de marginación y exclusión.

Lineamientos estratégicos específicos:

- Establecer mecanismos para que de manera progresiva las instituciones educativas realicen los cambios didácticos, los ajustes razonables y las adecuaciones de infraestructura (física y tecnológica) requeridos para atender a la población diversa.
- Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.
- Fortalecer los programas de educación especial y población diversa, con equipos interdisciplinarios capacitados que brinden apoyo, acompañamiento y seguimiento, dotación de materiales y equipos.
- Fortalecer las acciones de la política pública para garantizar la inclusión de personas con discapacidad, que se garantice la igualdad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños y jóvenes en condición de vulneración.

Plan de Desarrollo de Antioquia “Antioquia piensa en grande” 2016-2019

De acuerdo con este plan, la educación es un fenómeno que no solo se caracteriza en la escuela o institución educativa en la que se forma el ser, sino que también está presente en otros ámbitos de la sociedad y de la vida. En concordancia con lo anterior, si bien el Semillero no es precisamente la escuela, es un espacio de formación y consolidación de una lengua que cada día evoluciona más, no por el docente o por quien enseña, sino por todos aquellos que aprenden del otro y son capaces de enseñar al otro. En este sentido, “las escuelas ya no se siembran, sino que navegan, no son casas, sino barcos. Una escuela que fluye e influye. La formación es cada vez menos un acto solitario y cada vez más acciones solidarias” (p. 303).

Así, el modelo educativo debe incluir a quienes son vulnerados en el acceso a la educación y también debe apostar por tener altas expectativas por su capacidad de aprender y adquirir las competencias necesarias para participar en todas las formas humanas para las que se forma y prepara.

La educación inclusiva implica hacer cambios metodológicos y de organización administrativa y directiva en los establecimientos educativos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad o con talentos excepcionales. Se promoverán ambientes educativos que estimulen la participación y fomenten las relaciones sociales y escolares en su lengua materna, de modo que les permita desarrollar habilidades y competencias.

3.6.3. Aproximaciones conceptuales

Ciclo de vida en señas

El ciclo de vida como enfoque se caracteriza por situar a los sujetos desde el nacimiento hasta la muerte en el centro de las políticas, prácticas y discursos. Esto significa que se reconocen las necesidades, contextos, retos y oportunidades en cada momento de acuerdo con los trayectos. Por lo tanto, es fundamental el reconocimiento de los riesgos y factores de protección para el acceso, la permanencia y el egreso en cada etapa específica para articular las diferentes estrategias que apoyen a las personas. Este ciclo implica tener conciencia de las realidades individuales y sociales por etapas de la comunidad, tomar decisiones a corto, mediano y largo plazo y mejorar las rutas de acompañamiento y formación.

Acompañamiento y formación integral

El acompañamiento formativo realiza la mediación para la interacción entre los seres, la vida y estructura universitaria, propiciando su acercamiento reflexivo y la comprensión mutua, y asesorando la construcción de las soluciones propuestas hacia la educación inclusiva y el fortalecimiento académico. Esto, mediante la formación que promueve el (re)conocimiento de los saberes y epistemes propios desde espacios de enseñanza-aprendizaje como camino para el buen vivir y la inclusión en la comunidad universitaria y la sociedad.

Comunidad sorda

Es el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes. (Ley 982 de 2005, Art. 1)

Cultura sorda

La cultura sorda debe pasar por un proceso de transculturación desde un sentido político, cultural e identitario. Según McLuhan (2015), las culturas se clasifican en “visuales” y “acústicas”. Para él, las culturas con orientación visual se correlacionan con aquellas identidades de bajo perfil o poco definidas, que se construyen con un tipo de conciencia inclusiva o descentralizada.

Dignidad epistémica

Se refiere al reconocimiento y respeto hacia la capacidad intelectual y el conocimiento de una persona o comunidad, independientemente de su origen cultural o lingüístico. En el contexto de las comunidades sordas, la dignidad epistémica implica valorar y apreciar la riqueza de su conocimiento, experiencias y perspectivas, reconociendo que poseen un entendimiento único del mundo basado en su lengua y cultura. Como destaca Bauman (2004), la dignidad epistémica implica desafiar las percepciones discriminatorias y promover la igualdad epistémica para todas las comunidades, incluidas las comunidades sordas.

Diversidad lingüística

Se refiere a la variedad de lenguas que existen en el mundo y a la coexistencia de diferentes formas de expresión lingüística dentro de una sociedad o comunidad. En el contexto de las comunidades sordas, la diversidad lingüística se relaciona con el reconocimiento y la promoción de las lenguas de señas, como la LSC, en tanto formas legítimas y completas de comunicación. Tal como destaca Sutton (2006), la diversidad lingüística implica apreciar la riqueza cultural y comunicativa de las

lenguas de señas, reconociendo su importancia en la construcción de identidades y en la transmisión de conocimientos dentro de las comunidades sordas.

Bilingüismo

El bilingüismo es una situación propia de toda persona sorda al estar en permanente contacto en su vida cotidiana con dos lenguas, la lengua de señas por ser su primera lengua y el castellano al ser la lengua que usa la mayoría. Independientemente de que los sordos tengan o no algún grado de competencia frente al castellano, esta lengua está presente en su forma escrita y hablada en una buena proporción de las interacciones que este sostiene en la vida diaria. Es importante tener en cuenta que bilingüismo es un concepto diferente a educación bilingüe y a persona bilingüe. (INSOR, 2006, p. 12)

En tal sentido, educación bilingüe para sordos es considerar la lengua de señas como primera lengua del niño sordo y la lengua mayoritaria escrita como segunda lengua.

Lengua de señas colombiana

Es la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. La Lengua de Señas se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquier otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional. (Ley 982 de 2005, Art. 1)

Persona sorda

Posee sus potencialidades lingüísticas y cognitivas intactas, es decir, no afectadas por la diferencia auditiva.... Podría desarrollar tales potencialidades, sería capaz de adquirir una lengua, podría formarse representaciones sobre el mundo, etc., pero la importancia del medio es decisiva para que la trayectoria del desarrollo de estas personas sea equivalente funcionalmente, aunque diferente estructuralmente a la de los niños oyentes. (Skliar, 1997, p. 86)

Persona sorda-señante

Es todo aquel cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno al uso de Lengua de Señas Colombiana y de los valores comunitarios y culturales de la comunidad de sordos. (Ley 982 de 2005)

3.6.4. Metodologías

Basadas en el acompañamiento

Si bien es cierto que Sordos en la U es un actor que acompaña diferentes espacios que competen a la comunidad sorda en la Universidad de Antioquia, es también un gestor de experiencias que puede aportar a un debido acompañamiento a la comunidad sorda señante y estudiantes sordos oralizados de la Universidad de Antioquia.

En este sentido, Sordos en la U en pro del acompañamiento busca garantizar la debida accesibilidad, estabilidad y buen vivir en diálogo con algunas unidades y programas académicos en los que actúa la persona a acompañar, con previo análisis de la pertinencia y viabilidad. Esto implica gestionar con diferentes instancias universitarias a la vez que capacitar y sensibilizar a la comunidad educativa en general en procesos y proyectos que requieran en una etapa inicial la siembra en conjunto.

Basadas en el relacionamiento

En diversos equipos donde el concepto de la episteme sorda aún es algo desconocido, iniciamos con la apertura de espacios de relacionamiento donde se encuentra la palabra y empieza a ser tejida por los sembradores. Es acá donde orientamos los subprocesos que permiten llegar a un fin común, complementándose con los esfuerzos por parte de los actores que atraviesan el tejido en algún momento de la cosecha.

De esta manera, antes de dejar en evidencia un proceso de relacionamiento, se formaliza un acuerdo inicial con la dependencia, unidad académica o equipo en general para iniciar procesos de asesoramiento y acompañamiento en las diferentes acciones convenidas y que confirman un beneficio de y para la comunidad sorda.

Basadas en procesos de formación

Sordos en la U participa y cocrea espacios de formación en los cuales aporta asesoría en dos escenarios: el primero, relacionado con asuntos de las comunidades sordas, su cultura y su lengua, y el segundo busca proporcionar espacios de formación integral para la población sorda en general. Ejemplos del segundo escenario es el Semillero de Investigación IMPar, coloquios, eventos, simposios, entre otros.

3.6.5. Sujetos del acompañamiento

Los sujetos del acompañamiento de Sordos en la U son las comunidades sordas, aspirantes y estudiantes de la Universidad de Antioquia, los profesores con quienes se forman en sus pregrados, las unidades académicas y administrativas que los acogen y disponen la oferta de la Universidad y las comunidades e instituciones allegadas a ellas (por los acompañamientos desde la educación precedente).

Los sujetos acompañados en esta ruta son diversos y abarcan tanto a la comunidad sorda señante como a los estudiantes sordos oralizados de la Universidad de Antioquia. Este enfoque inclusivo reconoce las diferentes necesidades y experiencias de ambos grupos, buscando garantizar la accesibilidad, acompañamiento y procesos de formación para los y las estudiantes. Además,

implica el diálogo y la colaboración con unidades y programas académicos específicos en los que estas personas se desenvuelven.

3.6.6. Articulaciones

Las articulaciones son esenciales en las metodologías de trabajo de Sordos en la U. Estas se establecen con diversas instancias universitarias, unidades académicas y equipos en general. La apertura de espacios de relacionamiento es fundamental para tejer una red de colaboración y rutas de atención, especialmente en entornos donde el concepto de episteme sorda aún no es completamente conocido. Se busca llegar a acuerdos iniciales con las dependencias involucradas, estableciendo compromisos para iniciar procesos de asesoramiento y acompañamiento que beneficien a la comunidad estudiantil sorda.

3.6.7. Aprendizajes y retos

Los sujetos involucrados tanto en las comunidades sordas como en la comunidad educativa en general se benefician de la asesoría y formación integral brindada por los procesos de formación llevados a cabo por Sordos en la U en temas relacionados con la cultura y lengua de las comunidades sordas. Estos aprendizajes no solo contribuyen al desarrollo individual, sino que también fomentan la sensibilización y comprensión de la diversidad lingüística y cultural en el contexto universitario. Sin embargo, los retos pueden surgir en el proceso de introducir conceptos nuevos, como la episteme sorda, y garantizar la sostenibilidad de las acciones emprendidas y la apertura y permanencia de la oferta de carreras a los colectivos, lo cual requiere un compromiso continuo y la adaptación a las necesidades cambiantes de la comunidad sorda y la Universidad en general.

4. Articulaciones y posibilidades



La imagen muestra una escena de personas de diferentes edades reunidas al aire libre, compartiendo un momento de tranquilidad y colaboración alrededor de un recipiente de madera. La atmósfera es relajada y armoniosa, se siente muy cálida y acogedora en medio de un tejido.

En el marco del proyecto UJAMAA, el Nicho de Acompañamiento se reconoce como un proceso que contiene en sus acciones apuestas de cuidado, apoyo, respaldo y orientación, concentradas en aspirantes, admitidos, estudiantes y sus comunidades allegadas (docentes, administrativos, familias, entre otros). Así, consolida y articula sus rutas como formas de organización para los acompañamientos, las cuales reconocen factores asociados a la deserción a nivel individual e institucional y se concentran en el reconocimiento de la diversidad, la atención de necesidades específicas asociadas a particularidades de la comunidad universitaria y aquellas referidas al riesgo académico que supone estar en la universidad.

Estas rutas se fundamentan desde enfoques diferenciales, interseccionales e inclusivos que procuran la realización colectiva y en red de una serie de estrategias sentipensadas y caminadas entre las comunidades universitarias en todas las sedes y seccionales, que tienen el propósito de aportar al fortalecimiento de prácticas de lecturas, escrituras, oralidades y señas, y a la transformación de

matrices de opresión y barreras institucionales que, explícita o tácitamente, reproducen condiciones históricas de exclusión, discriminación, machismos, racismos y violencias en el marco de la educación superior.

Este proceso reconoce necesario el acompañamiento a aspirantes, admitidos y estudiantes con discapacidad o altas capacidades, grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, indígenas y Rrom), comunidades sordas, población víctima, población desmovilizada en proceso de reintegración, población habitante de frontera, población rural ubicada en zonas de difícil acceso, madres y padres cabeza de familia, personas con situaciones crónicas de salud, entre otras comunidades de especial protección. De igual forma, se acompaña a estudiantes desde el aspecto académico mediante enfoques socioculturales que apuntan al fortalecimiento de sus prácticas académicas para su potencia y refuerzo o para la prevención o mitigación del riesgo de deserción.

Estos acompañamientos se basan en los diferentes trayectos académicos por los cuales se transita como aspirantes, admitidos y estudiantes, para lo cual se generan estrategias asociadas al ciclo de vida estudiantil, que incluye el acceso, ingreso, permanencia y egreso. A su vez, estos aspectos se presentan como los horizontes de trabajo de este proceso con el propósito de destacar las articulaciones tanto a nivel interno como con otras dependencias universitarias vinculadas a cada uno de los trayectos, los cuales se desglosan a continuación.

4.1. Trayecto de Acceso

Corresponde al periodo previo al ingreso, en el cual se está reconociendo la Universidad como posibilidad. Este trayecto se concentra en aspirantes y comunidades que aún no han llegado a la educación superior, mediante acciones de acompañamiento formativo en educación precedente y escenarios no formales o comunitarios de preparación (preuniversitarios populares o similares) que incluyen el acercamiento de la oferta institucional a comunidades alejadas o con poco acceso a la información, el reconocimiento de la oferta y de las sedes y seccionales, la orientación en los requerimientos de ingreso, espacios de preparación para el examen de admisión, apoyos pedagógicos en la identificación, aplicación de ajustes razonables para el examen, apoyo en el manejo de plataformas institucionales que no son accesibles, entre otros.

4.1.1. Articulaciones

UdeA posible: estrategias integradas para el acceso a la Universidad

Es un conjunto de estrategias de acompañamiento integradas a los procesos institucionales de admisión, diseñadas para brindar a aspirantes las herramientas, orientaciones y apoyos necesarios para disminuir barreras de acceso a la Universidad de Antioquia.

Acciones

- Aportes a los sistemas institucionales de información, mediante los cuales se visibilizan características individuales, familiares o comunitarias de quienes aspiran y se inscriben a la Universidad, con el propósito de detectar características de entrada que permitan activar estrategias asociadas con factores determinantes de la deserción universitaria, tales como discapacidad, género, reconocimientos culturales, étnicos, lingüísticos, socioculturales, académicos, entre otros.
- Creación de contenidos para examen diferencial en LSC, mediante comisiones de trabajo constituidas por profesionales sordos señantes que crean baterías de preguntas en los dos componentes (competencias en LSC y razonamiento lógico-matemático) que se evalúan en el examen de admisión de aspirantes de la comunidad sorda señante, en aplicación del Acuerdo Académico 577 de 2021.
- Difusión y apoyo en el proceso de inscripción: se guía a los aspirantes en los procedimientos de admisión a la UdeA, proporcionando información accesible sobre los requisitos, las fechas límite y los documentos necesarios, y mediante acompañamientos individuales y grupales accesibles que se concentran en apoyar los requerimientos particulares respecto a las alternativas que ofrece la UdeA, a saber: aspirantes nuevos, exentos de pago (sordo-señantes, indígenas, negritudes, víctimas, excombatientes o desmovilizados, beneficiarios de Generación E y otras becas estatales o gubernamentales), aspirantes a programas de la Facultad de Artes, aspirantes de reingreso, aspirantes deportistas de alto rendimiento y aspirantes de zonas rurales dispersas sin oferta universitaria en su zona.

- Validación de requerimientos de ajustes y accesibilización del examen de admisión, con el contacto uno a uno de aspirantes inscritos pertenecientes a comunidades sordas (señantes, oralizadas y con hipoacusia), con discapacidad visual (ceguera y baja visión), comunidades étnicas (NARP e indígena), con diversidades psicosociales, cognitivas e intelectuales y con discapacidad física.
- Espacios de preparación académica, mediante cursos de fortalecimiento de las competencias evaluadas en el examen de admisión regular (razonamiento lógico y comprensión lectora y para comunidades sordas (competencias en LSC y razonamiento lógico), los cuales se orientan a grupos poblacionales priorizados, tales como aspirantes de comunidades sordas (señantes, oralizados y con hipoacusia), con discapacidad visual (ceguera y baja visión), de comunidades étnicas (NARP e indígena), aspirantes de educación media (estudiantes de grados 10.º y 11.º) y aspirantes no escolarizados o participantes de preuniversitarios populares.
- Preparatorios para exámenes de admisión, mediante simulacros y capacitación específica para los exámenes de admisión requeridos por la UdeA, para el reconocimiento de los formatos, instrumentos, tiempos y demás asociados con el proceso de resolución de esta prueba de admisión.
- Orientación profesional, mediante talleres de reconocimiento y exploración de intereses, habilidades y metas profesionales para que los y las aspirantes puedan tomar decisiones informadas sobre sus futuros estudios universitarios.
- Orientación institucional, por medio de asesorías, talleres, acompañamientos y espacios de formación a unidades académicas u otras dependencias de la Universidad se da la apertura o continuación de pregrados ofertados para el ingreso de la comunidad sorda señante, a la vez que van transformando progresivamente sus prácticas de accesibilidad para el acceso.

Aliados del trayecto

Debido a la naturaleza de este trayecto, a continuación se mencionan dependencias o procesos aliados internos y externos:

Internos

- Departamento de Admisiones y Registro - Vicerrectoría de Docencia.
- Dirección de Comunicaciones - Vicerrectoría de Docencia.
- Nicho de Accesibilidad.
- Servicio de Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Colombiana (SETI.LSC).
- Comisiones de creación de examen de admisión para aspirantes de comunidades sordas usuarias de LSC.

Externos

- Unidad de Atención Integral (UAI), Secretaría de Educación.
- Instituciones Educativas con población con discapacidad visual o comunidad sorda. Medellín: I. E. Francisco Luis Hernández Betancur, I.E. Concejo de Medellín; Itagüí: I.E Juan Nepomuceno Cadavid; Rionegro: I.E. Barro Blanco.
- Instituciones Educativas cercanas o aledañas a algunas sedes o seccionales de la Universidad.
- Preuniversitarios populares: Preuniversitario Popular Hierba Mala (Comuna 8, Medellín) y Preuniversitario Apolineo (Bello).

4.2. Trayecto de Ingreso

Se concentra en el periodo posterior a la admisión, lo que implica acompañamientos académico-administrativos para la entrega de papelería, matrícula, inducción y

otras dinámicas propias del tránsito entre ser admitido a ser estudiante, que buscan menguar la deserción precoz que se da al no oficializar la admisión en la Universidad. Estas acciones se extienden hasta la culminación del primer semestre, entendiendo este como un periodo de empalme y adaptación crucial para la vinculación estudiantil, y consisten en la activación de comunidades de acogida que refuerzan la variedad de ofertas y posibilidades que dispone la institución tanto a nivel académico como otras que son aprovechables por los y las estudiantes.

4.2.1. Articulaciones

Pasé a la UdeA: estrategia para acompañar el ingreso a la educación superior

La cual se organiza mediante dos grandes componentes, uno concentrado en el acompañamiento estudiantil y otro en la estructuración de la estrategia, así:

Componentes de acompañamiento estudiantil

- **Apoyo al ingreso:** Este se organiza mediante la creación de guías con la información asociada a los requerimientos de ingreso que no se encuentran fácilmente en el portal institucional o que no son accesibles a toda la comunidad. Esto implicó la actualización de un espacio en el portal universitario con el cual se busca allegar la información de ingreso en un solo lugar para la comodidad de quienes recién llegan a la institución y para quienes desde las unidades académicas apoyan este momento de ingreso.

En concreto, este componente aborda asuntos como orientación sobre el paso a paso para la creación de usuario y contraseña, navegación en portal institucional, formulario de liquidación de matrícula y carga de documentos solicitados, facturación, reconocimiento de la oferta, plan de estudio y proceso de matrícula, activación de correo institucional, acompañamiento para solicitudes de reserva de cupo y orientación a personas de apoyo en unidades académicas, entre otros.

- **Fortalecimiento académico:** Mediante la configuración y ajuste de cursos preexistentes en la Universidad con contenidos asociados a procesos de adaptación para lo que serán los requerimientos académicos de la formación en pregrado, a saber: cursos de fortalecimiento en razonamiento

lógico, habilidades comunicativas (leer, escribir y hablar en la universidad) y habilidades para el siglo XXI.

Estos cursos se configuran y ofertan desde Ude@ Educación Virtual con el objetivo de aumentar la participación, ya que mediante plataformas virtuales se amplían las opciones de participación para todas las sedes y seccionales, además de ser más flexibles con los horarios y ritmos diferenciales, con los cuales se busca cobijar el mayor número de personas, no solo aquellas que tienen disponibilidad para ser estudiantes de tiempo completo, sino también madres y padres cabeza de familia, estudiantes trabajadores, personas con dificultades de conexión o de acceso a medios tecnológicos, entre otras.

- **Vinculación estudiantil:** Mediante alternativas de vinculación con la universidad más allá de las aulas, tales como espacios culturales, deportivos, artísticos, sociales, entre otros. Esta vinculación estudiantil se activa inicialmente desde las comunidades asociadas a cada una de las rutas de acompañamiento activas en Permanencia Universitaria, a saber: comunidades sordas, comunidades étnicas, comunidades con discapacidad visual, comunidades con diversidad psicosocial e intelectual, comunidades que requieren fortalecimientos académicos asociados al puntaje de admisión y comunidades asociadas con enfoques de género, episteme feminista y la prevención de VBG.

Estas comunidades se activan desde la acción de acompañamiento que realiza cada uno de los equipos de trabajo encargados de las rutas de acompañamiento para la permanencia universitaria, a partir de los cuales se activan otros grupos, colectivos, organizaciones y demás, que encuentran en estos asuntos una posibilidad de agrupación para abordar preguntas particulares y proponer actividades por fuera de las curriculares o académicas, procurando con esto una mayor vinculación estudiantil con las otras dimensiones, espacios y comunidades posibles al interior de la Universidad.

Componentes estructurales

- **Organizativo del programa:** Mediante un equipo base conformado por tres profesionales de Ude@ y dos profesionales de Permanencia Universitaria, quienes se encargan de configurar la propuesta, tomar decisiones sobre sus ajustes, realizar seguimientos, activar los acompañamientos, realizar presentaciones y convocatorias de alianzas y requerimientos, entre otros, que permiten la configuración, implementación y seguimiento del programa.
- **Educomunicativo:** Con el apoyo de un equipo alterno de Ude@ se configura la identidad gráfica del programa, su paleta de colores, ilustraciones, tonos comunicativos, piezas de difusión, actualización de portal institucional, diseño de presentaciones, entre otros, que se ocupan de la difusión e identidad del programa.
- **Seguimiento y detección de alertas tempranas:** Con el apoyo de un profesional estadístico y una ingeniera, se viene configurando un esquema de necesidades informacionales asociadas al programa en dos vías: la detección de información disponible desde los sistemas preexistentes en la Universidad, el análisis y depuración de estos datos, y la visualización o disponibilidad de consulta de esta información para las dependencias que lo requieran como apoyo para la toma de decisión y activación de acompañamientos particulares.
- **Cooperaciones para la implementación institucional:** Las cuales se concentran en los macrocomponentes del programa, así:
 - *Componente estructural:* Mediante la participación en comités y vinculación particular con la organización, ajuste y mejora del programa.
 - *Componente de acompañamiento estudiantil:* Motivando la articulación de Pasé a la UdeA con las estrategias particulares de cada dependencia como complemento de las acciones globales que se realizarán desde el momento de la admisión y que en las dependencias académicas se activan desde los espacios de recibo o inducción como comúnmente se conocen, y el acompañamiento

transversal durante la permanencia de los y las estudiantes en su trayectoria académica.

Participación en inducciones de unidades académicas

Si bien la programación, modalidad y metodología de las inducciones en unidades académicas es un poco variable, en todas se mantiene la idea de que sea un espacio para orientar específicamente los procesos de oferta y matrícula e informar sobre la oferta institucional de servicios y espacios de formación extracurricular a los cuales pueden acceder en calidad de estudiantes.

La participación y vinculación de Permanencia y sus rutas de acompañamiento en estos espacios se ha realizado en dos vías: la primera como un espacio de formación donde se posibilita el reconocimiento de las diversidades que habitan la Universidad por medio de microtalleres, conversatorios o diálogos; la segunda, como un acercamiento a la oferta o acompañamiento que realizan las diferentes rutas o procesos. Estos espacios han sido muy significativos, pues constituyen la primera experiencia de acogida en la que participan los estudiantes.

Aliados del trayecto

- Ude@ Educación Virtual, Vicerrectoría de Docencia.
- Admisiones y Registro, Vicerrectoría de Docencia.
- Dirección de Bienestar Universitario y Coordinaciones de Bienestar de unidades académicas y campus.
- Dirección de Regionalización.
- Unidades Académicas.

4.3. Trayecto de Permanencia

Este tiene lugar durante el periodo completo en el que se es estudiante activo, sin importar la duración de su programa de formación, pasando por acompañamientos

ligados a los saberes disciplinares, los requerimientos asociados con sus prácticas académicas de lecturas, escrituras, oralidades, señas, prácticas digitales o multimodales, entre otras, que buscan la vinculación académica de los y las estudiantes con sus nichos de formación. Todo ello, mediante rutas de atención y acompañamiento que permitan seguir el hilo de permanencia y los procesos formativos.

4.3.1. Articulaciones

Trayectorias: Ruta acompañamiento articulado de Bienestar Universitario y Permanencia Universitaria

Trayectorias es una ruta articulada de acompañamiento entre la Dirección de Bienestar Universitario y Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia dirigida a estudiantes de pregrado y posgrado que se reconocen con algún tipo de discapacidad, que pertenecen a comunidades étnicas o son provenientes de zonas dispersas.

Objetivo

Acompañar de forma integral a los estudiantes con discapacidad pertenecientes a comunidades étnicas o provenientes de poblaciones descentralizadas o zonas dispersas a través de la identificación de las necesidades sentidas que impactan su vida universitaria, especialmente ante situaciones que ponen en tensión las capacidades de agenciamiento del estudiante y demandan la búsqueda de resolución de dificultades que entorpecen su rendimiento académico o su bienestar en general.

Marco institucional

Desde sus propósitos y alcances, *Trayectorias* se ancla a los temas y objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el programa del Plan de Acción Institucional (PAI), los cuales están relacionados con los estados de logro de inclusión, diversidad e interculturalidad, transversales a estos marcos institucionales. En concreto, esta ruta de acompañamiento se ancla en:

Plan de Desarrollo Institucional (2017-2027)

Tema estratégico 2: Ciclos de vida de la comunidad universitaria. Encuentro de proyectos de vida y diálogos de saberes.

Objetivo estratégico 1: Contribuir en la formación integral de los estudiantes como aporte de la Universidad a la sociedad.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo:

- Estrategias complementarias y condiciones, fortalecidas para el desarrollo de potencialidades académicas, científicas, epistemológicas, culturales, éticas, estéticas, deportivas, sociales y ambientales de los estudiantes, en el marco de lo colectivo y la corresponsabilidad.
- Estrategias de acompañamiento específico, atención especializada, reconocimiento, protección y promoción de la diversidad, desarrolladas hacia la integración de los estudiantes para el buen vivir o vivir bien.
- Prácticas consolidadas de eliminación de barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas que afrontan los estudiantes vulnerables, especialmente los priorizados por los lineamientos de educación superior inclusiva, en sus procesos de aprendizaje y en su participación durante el ciclo de vida universitaria.
- Sistema implementado de caracterización, seguimiento, evaluación a la trayectoria y reconocimiento del desempeño de los estudiantes durante su ciclo de vida universitaria.

Objetivo estratégico 2: Fortalecer la formación integral de los profesores hacia la construcción de comunidad universitaria.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo:

- Prácticas inclusivas e interculturales consolidadas de cualificación docente, enfocadas al reconocimiento de las distintas expresiones de la diversidad, la diferencia epistémica y la pluralidad presentes en la comunidad universitaria.

- Prácticas consolidadas de eliminación de barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas, que afrontan los profesores vulnerables, especialmente con discapacidad, durante su ciclo de vida universitaria.

Tema estratégico 5: Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Una universidad equitativa, inclusiva e intercultural que siembra la paz con enfoque territorial e integral.

Objetivo estratégico 2: Acompañar a los grupos poblacionales en sus procesos de construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad como parte de su relación con la comunidad universitaria y con la sociedad.

Objetivo estratégico 4: Fomentar el reconocimiento pleno de los derechos, de tal modo que se garanticen las diversidades y la vida digna, y se eliminen las discriminaciones en el espacio universitario.

Lineamientos o estados de logro para el objetivo: Gestión para la apropiación social e institucional del conocimiento sobre la inclusión en la educación superior, desarrollada con base en los lineamientos políticos y avances teóricos latinoamericanos y globales.

Plan de Acción Institucional (2021-2024)

En este PAI se inscriben dos proyectos que dan posibilidad de existencia a la ruta articulada de acompañamiento *Trayectorias*, a saber:

- *Potenciando la Diversidad*, el cual hace parte de la línea “Una Universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad con visión global y pertinente a los retos de la sociedad”, en su Programa 11: Promoción de una vida universitaria pluriversa e interseccional. Es liderado por la Dirección de Bienestar Universitario desde el Departamento Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad (PyP) y apoyado por la Fundación Universidad de Antioquia (FUA). Este proyecto tiene como objetivo promover en la estructura de los programas estrategias y servicios

de los departamentos de Bienestar Universitario la incorporación de enfoques, perspectivas y metodologías inclusivas de diversidad, interculturales e interseccionales, y está siendo desarrollado a través de cuatro componentes: capacitación de profesionales de bienestar, adecuación de SIBU hacia la diversidad, construcción de una oferta integral inclusiva y diagnóstico de accesibilidad.

- UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad, el cual hace parte del Programa 4: Consolidación de la permanencia universitaria, que integra proyectos aplicables en todos los campus, seccionales y sedes de la institución, orientados a la permanencia y al fortalecimiento de los ciclos de vida de estudiantes, docentes y empleados administrativos. Este proyecto aporta a los objetivos de desarrollo sostenible 4) Educación de calidad, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, y 10) Reducción de las desigualdades, y tiene como objetivo contribuir a la formalización de procesos institucionales de permanencia, inclusión y accesibilidad para la promoción del derecho a la educación de la comunidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad en todas las sedes y seccionales.

Particularmente, esta articulación implica que cada una de las dependencias se comprometa de la siguiente manera:

- Dirección de Bienestar Universitario (DBU), con la amplitud de posibilidades asociadas a sus departamentos, programas y proyectos.
- Permanencia Universitaria (PU), con cada uno de sus procesos, estrategias y acciones de fortalecimiento: acompañamiento, formación y accesibilidad.
- Unidades académicas (UA), con iniciativas concretas de acompañamiento, acciones focalizadas, tutorías, asesorías, flexibilización curricular, ajustes razonables y otras propias del campo disciplinar y las posibilidades asociadas al deber ser de cada dependencia.

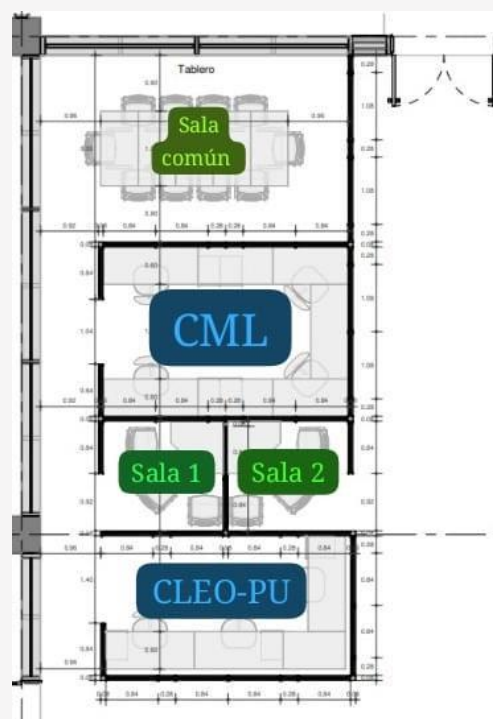
Espacio compartido del Centro de Multiliteracidades y el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades en la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Este es un lugar ubicado en la planta baja de la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz, en el cual se acuerda el uso compartido del espacio por parte del Centro de Multiliteracidades (CML), de la Escuela de Idiomas, y el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) con el propósito de allegar un espacio de atención a la comunidad universitaria y desarrollar ofertas asociadas a los asuntos de cada centro en consonancia con el reglamento interno para la utilización de los recursos y servicios del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

A continuación, la Figura 1 muestra el plano de este espacio, con la distribución de los espacios de trabajo particulares (Los que dicen CLEO o CML) y los espacios compartidos (las salas).

Figura 1

Plano del Centro de Multiliteracidades y Centro de Lecturas, Escrituras Oralidades



La imagen muestra un plano arquitectónico en vista superior, compuesto por cinco espacios diferenciados. En la parte superior se encuentra la "Sala común", seguida de un área central identificada como "CML". Debajo de esta, hay dos espacios laterales rotulados como "Sala 1" y "Sala 2". En la parte inferior del plano se ubica la sala denominada "CLEO-PU". Cada sección está

etiquetada con recuadros de colores (verde para las salas comunes y azul para las áreas principales) y se observan representaciones de mobiliario como mesas y sillas en varios de los espacios.

Características del espacio

El espacio se encuentra en la planta baja de la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz, frente a las escaleras de acceso a este piso. El ingreso se da por el costado izquierdo, todo el lugar está separado por cubículos de vidrio y metal a media altura, lo que ayuda a la visualización del espacio en pleno.

El lugar está segmentado en cuatro secciones: la primera con una superficie de escritorio continua en forma de L para tres puestos de trabajo con sus respectivas sillas móviles, archiveros con llaves, tomas eléctricos y de internet. Este espacio está dispuesto como lugares de trabajo para el equipo del CLEO/Permanencia Universitaria. En el segundo espacio, contiguo al lugar para Permanencia, se tienen dos cubículos, cada uno con una mesa en forma de triángulo y dos sillas fijas, y está destinado para asesorías individuales por parte de ambos Centros. El tercer espacio tiene un escritorio continuo en forma de U con 4 puestos de trabajo para el CML de Idiomas, con 4 sillas móviles, archiveros y las mismas conexiones. Al final se encuentra un espacio que tiene como lindero la pared del auditorio de la planta baja, el cual cuenta con varias mesas y sillas que pueden organizarse en puestos para 2, 4 o 6 personas, pensado para asesorías con más integrantes o para trabajo en equipos, con el cuidado de las restricciones propias de la Biblioteca respecto al manejo de ruido, pues al ser un espacio semiabierto, no hay en este momento ningún filtro de ruido o visualización de las actividades que allí se desarrollan.

El espacio se encuentra activo desde el 4 de octubre del 2023, con la ocupación de los lugares de trabajo por parte de los integrantes de ambos centros, los cuales se acogen a los horarios de atención regulados por la Biblioteca (de lunes a viernes de 8:00 a. m a 5:00 p. m.) con disponibilidad de atención a la comunidad universitaria.

El uso compartido de este espacio se media con la creación de un acta de compromiso que está en proceso de ajuste y firma por parte de la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de la Escuela de Idiomas como administrativos responsables de ambas partes. Además, hay un documento de acuerdo de uso del espacio que tiene como encargadas a las personas responsables de ambos centros, así:

Tabla 2

Responsables articulación Centro Multiliteracidades y Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades

Centros	Integrantes	Cargos
CML	Jaime Usma Wilches	Director Escuela de Idiomas
	Doris Correa Aguirre	Coordinadora CML
	Juan Carlos Montoya López	Tutor CML
CLEO/Permanencia	Berto Martínez Martínez	Coordinador Permanencia
	Natalia Ríos Suescún	Coordinadora CLEO Dinamización Acompañamiento
	Mónica Peláez Duque	Profesional Acompañamiento

Acompañamiento a estudiantes deportistas de alto rendimiento

A partir del semestre 2023-2 se activan encuentros de trabajo entre la Dirección de Bienestar Universitario y Permanencia Universitaria con el propósito de configurar una estrategia articulada de acompañamiento para estudiantes deportistas de alto rendimiento que ingresan tanto por admisión especial y aquellos que en el transcurso de sus programas de formación se convierten en deportistas de alto rendimiento.

Esto ha derivado en unos acuerdos preliminares en el marco de una ruta denominada Ruta Articulada de Acompañamiento a Estudiantes Deportistas de Representación y de Alto Rendimiento por Admisión Especial (RADARES), que tiene como objetivo acompañar de manera articulada a aspirantes y estudiantes de la Universidad de Antioquia que sean deportistas de alto rendimiento con reconocimiento oficial en sus trayectos del ciclo de vida académico: acceso, ingreso, permanencia y egreso.

Esta ruta se sustenta en el Acuerdo Académico 567 del 17 de septiembre de 2020, por el cual se modifican los artículos 8 y 9 del Acuerdo Académico 236 del 2002, donde se regula la admisión especial para deportistas con reconocimientos oficiales en aras de facilitar su ingreso a cualquiera de los programas académicos de la Institución y de posibilitar las condiciones para que logren armonizar el desarrollo de sus carreras deportivas con su formación profesional.

Si bien este acuerdo académico ha potenciado el ingreso de estudiantes deportistas a la UdeA, esta normativa no consideró asuntos relacionados con la permanencia, los cuales vienen emergiendo por parte de los estudiantes activos que solicitan regularmente ajustes que permitan su continuidad y el cumplimiento de los deberes académicos. Lo anterior, debido a que la concentración en sus entrenamientos no les permite una concentración exclusiva como estudiantes, por lo que muchos de los ajustes solicitados tienen que ver con las modalidades de formación, los tiempos de entrega y la presentación de actividades evaluativas. En este mismo sentido, se suman las consultas de muchos aspirantes, quienes se interesan por conocer las oportunidades y garantías que ofrece la institución no solo para facilitar el ingreso, sino favorecer su permanencia.

A la fecha, esta ruta ha logrado la configuración de un equipo base de trabajo el cual está conformado por: Sara Tobón y Elizabeth Ortega, desde Potenciando la Diversidad; Juan Gabriel García, jefe de Departamento de Deportes; Carlos Oquendo, medallista olímpico; Cristian Londoño y Natalia Ríos Suescún, profesionales de acompañamiento de Permanencia Universitaria. Este equipo ha avanzado en la identificación de algunos componentes de la estrategia, a saber:

- Acompañamiento estudiantil: Concentrado en requerimientos particulares QUE se pueden resolver desde la Ruta Trayectorias (DBU + Permanencia) o por la solicitud directa de estudiantes a cualquiera de las dos instancias.
- Procesos académico-administrativos: Mediante el apoyo de solicitudes particulares y la coconstrucción de ajustes relacionados con marcos curriculares y reglamentarios como la asignación de tandas prioritarias, ajustes en modalidades y actividades evaluativas.

- Seguimiento y monitoreo: Para la identificación de riesgos y facilitadores de estudiantes deportistas como grupo poblacional, analizando factores comunes, rendimientos académicos, entre otros.

Aliados del trayecto

- Potenciando la Diversidad (DBU).
- Departamento de Deportes (DBU).
- Unidades académicas.

4.4. Trayecto de Egreso

Se concentra en la culminación de la formación académica de pregrado, la cual ocupa el último tercio del programa de formación, acompañando particularmente requerimientos de egreso como las prácticas académicas, manuscritos de grado, defensas y sustentaciones de grado, informes de investigación (orales o escritos), entre otros requisitos obligatorios para alcanzar el egreso. También se consideran en este tramo los acompañamientos a las prácticas académicas/profesionales, el apoyo en publicaciones o la participación en eventos académicos, la proyección de posgrado como paso posterior y el reconocimiento de una permanencia disciplinar y profesional que potencie el esfuerzo formativo.

4.4.1. Articulaciones

Plan de fortalecimiento del egreso estudiantil en la UdeA

En diciembre de 2021 la Universidad de Antioquia entregó al Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el Informe de Autoevaluación Institucional realizado con el propósito de obtener su tercera acreditación de alta calidad. Esta acreditación se logra, y en el informe de evaluación que devuelven a la Universidad se pide la implementación de algunas acciones de mejora, entre las cuales se encuentra el aumento de la tasa de graduación que, de acuerdo con el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES), para la Universidad de Antioquia fue 23.5 % inferior a lo registrado a nivel nacional.

Con base en esta debilidad identificada, se propone una acción de mejora nombrada *Fortalecer procesos que contribuyan con el incremento de la tasa de graduación estudiantil en pregrado y posgrado en todos los campus universitarios*. Para alcanzar este propósito, la Vicerrectoría de Docencia y en particular Permanencia Universitaria se comprometen con la creación de un plan de trabajo en el cual se proponen las siguientes actividades y entregables:

Tabla 3

Actividades y entregables para fortalecer la graduación en la UdeA

Nombre	Fecha de inicio	Fecha final
<i>Actividad:</i> Informes a los campus y a las unidades académicas de alertas tempranas de deserción con estrategias de seguimiento y acompañamiento para la priorización y planeación estratégicas de acciones para la permanencia y la graduación.	18/01/2024	18/12/2026
<i>Actividad:</i> Informe con los resultados del estudio sobre factores, determinantes y riesgos asociados a la deserción y la permanencia de estudiantes de la Universidad de Antioquia y estrategia de difusión accesible.	18/01/2024	18/12/2026
<i>Actividad:</i> Documento sustento del programa de acompañamiento al trayecto de vida académica “Graduación” para estudiantes de pregrado de los campus universitarios que incluya mediciones de índices de graduación, además estudios de incidencia y análisis de resultados del programa multicampus de acompañamiento a la graduación.	18/01/2024	18/12/2026

<i>Entregable:</i> Tablero de consulta de alertas tempranas de deserción.	18/12/2026	18/12/2026
<i>Actividad:</i> Identificar los programas de pregrado y posgrados que presentan mayores demoras en la graduación.	01/02/2024	31/07/2024
<i>Actividad:</i> Analizar los diseños curriculares para identificar las posibles causas que retrasan el proceso de graduación de los estudiantes.	01/08/2024	01/08/2025
<i>Actividad:</i> Desarrollar ejercicios de análisis con los programas académicos que inciden en las demoras de la graduación.	02/08/2025	30/11/2025
<i>Actividad:</i> Desarrollar estrategias que permitan reducir las demoras en la graduación.	01/02/2026	30/11/2026
<i>Entregable:</i> Documento diagnóstico de las posibles variables que retrasan el proceso de graduación de los estudiantes.	30/11/2026	30/11/2026

Aliados del trayecto

- Departamento de Admisiones y Registro.
- Data UdeA.
- Unidad de Asuntos Curriculares.
- Prácticas Académicas.
- Unidades Académicas.
- Campus UdeA.

5. Recomendaciones para la configuración de estrategias de seguimiento académico para la permanencia y la inclusión



La imagen muestra un grupo de cuatro jóvenes, dos mujeres y dos hombres, de pie en el campus UdeA arbolado. El entorno es sereno y natural, tres de los individuos están más cerca entre un semicírculo, mientras que el cuarto se sitúa a un lado, ligeramente alejado del grupo principal. Tienen una conversación en lengua de señas, con gestos de manos y expresiones faciales.

Este capítulo recoge las recomendaciones derivadas de la construcción de los entregables del Nicho de Acompañamiento, particularmente de:

- Propuesta cualificada de rutas articuladas de acompañamiento a los ciclos de vida universitarios a partir de los resultados de la prueba piloto presentada a manera de lineamientos para la configuración de un observatorio institucional para la permanencia y la inclusión.
- Trayectos UdeA: estrategia de caracterización, acogida y seguimiento académico para la promoción de la permanencia y la mitigación del abandono estudiantil en tiempos de pandemia y pospandemia.

En su desarrollo, estos entregables dan luces de algunas recomendaciones a tener en cuenta en la configuración de estrategias de seguimiento académico para la permanencia y la inclusión, las cuales se enuncian a continuación:

5.1. Identificación de trayectos académicos

Esta acción permite la concentración de procesos analíticos asociados a cada uno de los momentos por los cuales debe pasar la comunidad estudiantil desde el momento en que aspira llegar a la Universidad, hasta el momento en que obtiene su graduación.

Estos trayectos de acceso, ingreso, permanencia y egreso, que son un acuerdo derivado de la concentración de actividades que se realizan desde cada una de las rutas de acompañamiento, ha permitido la configuración de estrategias concentradas en trayectos específicos como el caso de Pasé a la UdeA, que se focaliza en el ingreso como un trayecto emergente en la Universidad de Antioquia, donde toma importancia no solo el acompañamiento para reconocer la universidad como posibilidad y la preparación para las pruebas y los trámites de admisión, que son actividades propias del trayecto de acceso, sino que cobra relevancia el acompañamiento a quienes luego de obtener el resultado de admisión requieren orientaciones para generar sus liquidaciones de matrícula, recolección de requerimientos y documentación, matrícula académica, entre otras, que se han asumido como acciones autónomas de quienes son admitidos, pero que, de acuerdo con las cifras de deserción precoz en la institución, un número importante de personas que luego de ser admitidas no llegan a ser estudiantes de la Universidad.

5.2. Estrategias articuladas a los trayectos académicos

Generar estrategias focalizadas en las barreras, facilitadores y otras particularidades asociadas a los trayectos de la vida académica estudiantil permite, por un lado, la articulación con dependencias académicas y administrativas de manera más organizada, lo que disminuye la dispersión de acciones y favorece la consolidación y apropiación a nivel institucional, además de procurar el aumento de cobertura y la integración de procesos que fomentan el conocimiento y uso de estas estrategias por parte de la comunidad universitaria. Por otro lado, estos trayectos se convierten en una base para la identificación de datos diferenciados en cada uno

de ellos, acudiendo a sistemas de información particulares e identificando variables y pesos de relevancia diferenciales de acuerdo con cada trayecto, lo que permite procesos analíticos concentrados para la toma de decisiones y la identificación de riesgos asociados a la deserción precoz, temprana, regular y tardía.

5.3. Recolección, análisis y visualización de datos

Estos tres pasos son la base para que la información que actualmente recopila la Universidad desde sus diferentes sistemas sea material de trabajo de las unidades académicas y administrativas para la toma de decisiones respecto a la creación de estrategias preventivas o contingentes basadas en la detección de riesgos y características institucionales, individuales, académicas, socioeconómicas, entre otras que se señalan en la Guía del MEN (2015) como factores determinantes de la deserción en la educación superior. Esto, mediante las siguientes acciones:

Identificación temprana de estudiantes en riesgo

- Establecer sistemas para identificar a estudiantes en riesgo desde su ingreso y en seguimiento continuo durante cada semestre.
- Utilizar datos históricos, pruebas diagnósticas y entrevistas para evaluar las necesidades académicas y socioemocionales de estudiantes.

Monitoreo continuo

- Implementar sistemas de seguimiento continuo del rendimiento académico, detección de riesgos de repitencia, “terceriación” (cursar por tercera ocasión un mismo curso con riesgo de no poderlo cursar en el futuro de no ser aprobado).
- Utilizar plataformas tecnológicas para recopilar y analizar datos, identificando patrones y tendencias.

Comunicación efectiva

- Mediante tableros de visualización con plataformas como Data UdeA, a los cuales pueda acceder la comunidad universitaria y en especial tomadores

de decisiones respecto a la posibilidad de creación de estrategias asociadas a los análisis derivados de estos tableros.

- Fomentar la comunicación abierta entre estudiantes, profesores, asesores y administradores para complementar los ejercicios de análisis de datos con correlatos actuales y reales de las situaciones que pueden o no detectarse en los análisis de datos.
- Establecer canales de retroalimentación regulares para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas.

Intervención oportuna

- Establecer protocolos claros para la intervención cuando se identifican estudiantes en riesgo.
- Proporcionar recursos adicionales y ajustes académicos según sea necesario.

Evaluación y mejora continua

- Evaluar regularmente la efectividad de las estrategias de seguimiento académico.
- Realizar ajustes según los aportes de la comunidad universitaria y las dependencias oferentes de estrategias.

Apoyo individualizado

- Programas de acompañamiento como tutorías y asesoramientos académicos personalizados.
- Facilitar el acceso a recursos de aprendizaje y servicios de apoyo como asesoramiento psicológico, servicios de salud, deportivos, entre otros propios de la oferta de Bienestar Universitario.

- Adaptar enfoques pedagógicos para abordar diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales.
- Utilizar tecnología educativa para diversificar las metodologías de enseñanza.

Ofertas formativas

- Ofertas formativas dirigidas a estudiantes, docentes y administrativos en una lógica corresponsable de conocimiento sobre los asuntos relacionados con la permanencia y la inclusión.

Las recomendaciones detalladas para el componente de seguimiento académico que para Permanencia Universitaria se prospecta como un asunto de trabajo se encuentran en el entregable *Trayectos UdeA*, documento en el que se reflejan las dimensiones de trabajo consideradas para esta estrategia, los derivados de un pilotaje realizado con la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, entre otros pasos recorridos para la configuración de este asunto de trabajo.

6. Referencias

- Acedo, C. y Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). En: X. Rambla (Coord.), *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 1-23). Miño y Dávila.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2012/174557/3_Acedo_y_Opertti_Articulo_Educacion_Inclusiva_a2012_postprint.pdf
- Acevedo, C. (2019). *Apropiación de prácticas letradas: análisis de un proceso de acompañamiento en lectura y escritura académica en la Seccional Norte de la Universidad de Antioquia* [Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13818/4/AcevedoOrtizCarlos_2019_ApropiacionPracticasLetradas.pdf
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Astelarra, J. (2004). Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina. *Serie Mujer y desarrollo No. 57*. CEPAL; Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5b481530-cd6d-4239-8314-ca1100a687a7/content>
- Bari, M. (2002). La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social*, (16), 149-163.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2002000200002&lng=es&tlng=pt
- Bauman, H.-D. L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (2), 239-246.
<http://www.jstor.org/stable/42658711>
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.

- Burgos, F. E. (2003). Las minorías étnicas en la Constitución colombiana. *Revista Derecho del Estado*, (15), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5119727.pdf>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/Versidad*, 32 (2), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. En: D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista nuestraAmérica*, 3 (6), 115-130. <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956252009.pdf>
- Ceballos, L. (2019). Con-Tacto estrategia de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión en la Universidad de Antioquia Colombia. En: A. Barrera-Corominas., D. Castro. y G. Granda. (Coords.), *Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. (pp. 221-224). Erasmus; Oracle Corporación. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2019/211036/ORACLE_Congreso.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica-Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). *Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los Pueblos Indígenas en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica-Organización Nacional Indígena de Colombia. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/Tiempos-de-vida-y-muerte.pdf>

- Combahee River Collective (1983/1977). The Combahee River Collective Statement. En: B. Smith (Comp.), *Home Girls, A Black Feminist Anthology* (pp. 272-282). Kitchen Table; Women of Colors Press.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (s.f.). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. *Cuadernos de Legislación Indígena*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401020_documento.pdf
- Corte Constitucional de Colombia. (s.f.). *Grupos Étnicos y la Constitución de 1991*. <https://derechoselterritorio.com/conceptos-claves/grupos-etnicos-y-la-constitucion-de-1991/>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Davis, A. (2004/1981). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Davis, A., Dent, G. y Viveros, M. (2019). *Black feminism*. Universidad Nacional de Colombia.
- Decreto 1421 de 27 de agosto de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

- Decreto 2164 de 1995. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. 7 de diciembre de 1995. D.O. 42140. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59594>
- Diloné, H. y González, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. *Revista Ciencia y Sociedad*, (3), 521-541. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Dirección de Regionalización Universidad de Antioquia. (2019). *Descripción del modelo actual de la regionalización de la Universidad de Antioquia*. Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional.
- Escobar, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier*, 8 (15), 60-70. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf
- Figueroa , M. e Inostroza, H. (Eds.). (2016). *Discapacidad y Salud Mental: Una Visión Desde SENADIS*. Servicio Nacional de la Discapacidad, Gobierno de Chile. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3179/documento>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gobernación de Antioquia. (2016). *Plan de desarrollo de Antioquia "Antioquia piensa en grande"* 2016-2019. https://antioquia.gov.co/images/pdf/ORDENANZA%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%20DE%20ANTIOQUIA%202016-2019_FirmaEscaneada.pdf
- hooks, B. (1984). *From Margin to Center*. South End.
- Hoyos, J. P. (2023). "El desplome de lo igual es irreversible". La emergencia del enfoque diferencial étnico en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 59 (1), 107-132. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2415>

Instituto Nacional para Ciegos. (2018). *Cartilla baja visión y entorno escolar*. Ministerio de Educación de Colombia; Instituto Nacional para Ciegos. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/BajaVisionyEntornoEscolar.pdf>

Instituto Nacional para Ciegos. (2024). *Estrategias pedagógicas para la atención de personas con discapacidad visual en el aula escolar*. Ministerio de Educación de Colombia; Instituto Nacional para Ciegos. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/Estrategias%20pedag%C3%B3gicas%20y%20recomendaciones%202024.pdf>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>

León, J. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, (49), 71-81. <https://www.redalyc.org/journal/3459/345962834005/html/>

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D.O. 47193.

Ley 1616 de 2013. Por medio de la cual se expide la Ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. 21 de enero de 2013. D.O. No. 48680. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 29 de 1992. D.O. No. 40700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>

Ley 324 de 1996. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. 11 de octubre de 1996. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>

- Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2005. D.O. No. 45995.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283>
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48717.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Mc Luhan, E. (2015). La teoría de la comunicación de Marshall McLuhan: el butronero. *Palabra Clave*, 18 (4), 979-1007.
<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/5598/html>
- Maffía, D. (2019). Disidencia sexual y epistemología de la resistencia. *Avatares Filosóficos*, 5, 103-116.
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/viewFile/3418/2313>
- Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos. (2006). *Educación Bilingüe para Sordos - Etapa Escolar - Orientaciones Pedagógicas*.
https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y egreso estudiantil en instituciones de educación superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con*

discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Enfoque Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la equidad en educación*.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Lineamientos Estrategia de Comunicación para la Reducción del Estigma en Salud Mental*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/16.%20line-estrategia-comunicacion-reduccion-estigma-saludmental.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Orientaciones para el desarrollo de la Rehabilitación Basada en Comunidad en el marco del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/vs/pp/ent/orientaciones-rbc-pic.pdf>

Molano, M. (2010). El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, (53), 129-147.
<https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2010/iss53/1/fulltext.pdf>

Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de*

Investigación en Docencia Universitaria, 11 (1), 20-37.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>

Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9 (2), 119-127.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/666>

Olivera, I. (2014). ¿Desarrollo o buen vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural. *anthropologica*, 32 (33), 179-207.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11331>

Organización Mundial de la Salud. (30 de marzo de 2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf Paul, M. (2004). *El acompañamiento: una postura profesional específica*. L'Harmattan.

Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.

Pontificia Universidad Javeriana y Centro de Proyectos para el Desarrollo. (2008). *Carga de Enfermedad Colombia 2005: Resultados alcanzados*.
https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/UNIV/PresentacionCarga_Informe2005.pdf

Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>

- RedEsfera Latinoamericana por las Culturas Locas, la Diversidad Psicosocial, la Justicia, el Buen Vivir y el Derecho al Delirio. (2023). *Hacia la Justicia Loca y la Reparación (Informe Regional)*. <https://primeravocal.org/wp-content/uploads/2024/12/redesfera-hacia-justicia-loca-y-reparacion.pdf>
- Rodríguez-Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064646006/html/>
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: J. Amelang y M. Nash (Eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Ediciones Alfons el Magnanim.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 153-179. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Editorial Universidad Nacional de Cuyo.
- Solis, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Centro de Formación y Capacitación de la Procuraduría General del Estado. <https://aulavirtualcfc.pge.gob.pe/mod/resource/view.php?id=4912>
- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencia como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1), 21-26. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v21-n1-sutton>
- Trejo, K. (2010) Discapacidad psicosocial: invisibilidad inaceptable. “Adolescentes en busca de la salud mental”. *DFENSOR Revista de Derechos Humanos*, (11), 44-47. https://cdhdf.org.mx/wpcontent/uploads/2014/05/dfensor_11_2010.pdf
- UdeA Diversa. (2020). *Ruta de Acompañamiento a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Línea base UdeA Diversa*. Implementación de las pedagogías del buen vivir. Permanencia Universitaria, Vicerrectoría de Docencia.

https://docs.google.com/document/d/1oEjVeN8KYx5prjlxTguVHFBBoDHAIYS5dK5XOW_poip8/edit

Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Acerca del Centro de Estudios de Género*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/ciencias-sociales-humanas/investigacion/ceg>

Universidad de Antioquia. (1988). Resolución Rectoral 0378 de abril 05 de 1988.

Universidad de Antioquia. (2006). Acuerdo Académico 1852 del 04 de mayo de 2006.

Universidad de Antioquia (Mayo de 2011). Ver para entender. *Periódico Alma Mater*, N.º 598. https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/am_598_web/28

Universidad de Antioquia. (2017). *Plan Decenal de Desarrollo Institucional 2017-2027*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/953ceff4-abe4-409f-abdf-77f9b2aa5db0/PDI+UdeA+2017-2026+05-05-17+para+CSU.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (2021). *Acuerdo académico 577 del 25 de marzo de 2021*.

Vivero, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós Educador. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp->

content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Vicerrectoría de Docencia

