

Comprensiones críticas sobre los horizontes de la formación para la educación inclusiva y la permanencia en la UdeA



**Comprensiones críticas sobre los horizontes de la
formación para la educación inclusiva y la permanencia
en la UdeA**

**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 2021-2024 UJAMAA: Formalización de la permanencia, la inclusión y la accesibilidad universitaria con criterios de equidad y corresponsabilidad.

Nilva Rosa Palacio Peralta - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Carlos Guillermo Mojica Vélez - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Sara Manuela González Arango - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Mariana Ramírez Zuleta - Educación Inclusiva y Permanencia (Seguimiento Académico)

Juliana Toro Jiménez - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Erika Cardona - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Héctor Vélez - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Viviana Mazón Zuleta - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Adriana Areiza - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Gabriel Mejía Ángel - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Juan Andrés Osorio - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Juan Camilo Bustamante - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Adriana Elena Herrera - Educación Inclusiva y Permanencia (Formación)

Berto Martínez Martínez - Coordinación de Permanencia Universitaria (2022-2025).

Tabla de contenido

Prólogo. Senderos de educación inclusiva y permanencia.....	8
Introducción Viñetas para la conversación.....	10
Primera Viñeta: el concepto de formación a la luz de la permanencia universitaria	12
Segunda Viñeta: otros sentidos amplios de la permanencia	17
Tercera Viñeta: la permanencia y sus relaciones con el lenguaje.....	19
Cuarta Viñeta: Formación en Permanencia y la reflexión curricular	21
Capítulo 1. Reflexiones didácticas y pedagógicas para la formación de tutores y mentores en la Universidad de Antioquia.....	25
Introducción.....	26
Metodología del rastreo.....	31
Análisis y líneas de sentido	32
Discusión: recomendaciones provisionales	41
Capítulo 2. Fortalecimiento en prácticas LEO para la Permanencia Universitaria	46
Formación para el acompañamiento tutorial	50
Seminario de Formación de Tutores para la Permanencia	52
Experiencias	53
Permanecer desde la formación posgradual	55
Voces desde la experiencia: acompañamientos CLEO en nivel posgradual	59
Capítulo 3. Acompañamiento tutorial en el lenguaje desde el Programa de Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO).....	64
Algunos resultados y hallazgos	73
Capítulo 4. Ruta de formación continua docente: Diploma Institucional CLEO - Lenguajes para la Permanencia: Territorios en Diálogo.....	77
Desarrollo metodológico del Diploma	78
Un acercamiento a las propuestas de los participantes.....	80
Consideraciones a manera de cierre	81
Capítulo 5. La formación en diversidades: una ecología de saberes en la UdeA hacia una transformación curricular	84
Introducción.....	84
Comunidades que siembran y cultivan la diversidad epistémica	85

Los espacios de enseñanza-aprendizaje como territorios de siembra	87
Germinar saberes de manera colectiva	89
Diálogos éticos e interepistémicos	92
Capítulo 6. Diálogos para la Permanencia: una iniciativa para la comprensión del fenómeno de la repitencia académica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia	95
Introducción.....	96
Diálogos para la Permanencia: voces que se cruzan al habitar la facultad	97
¿Qué se encontró en el camino de los diálogos?	101
La importancia de la transversalización de la perspectiva de género en la permanencia estudiantil en la FCEN	106
Conclusiones	112
Capítulo 7. Más allá de la categorización: reflexiones sobre las diversidades y la inclusividad, un asunto de justicia epistémica para la permanencia universitaria	114
Educación inclusiva, discapacidad y educación para todos y todas	115
Permanencia e inclusividad.....	117
Multiculturalidad o interculturalidad: articulaciones con la justicia epistémica	119
De la diversidad y las diversidades en la ecología de saberes.....	121
Cocreación de caminos en espiral y relacionamientos en formación para la permanencia y la inclusividad en la Universidad.....	124

Agradecimientos

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a quienes asumieron el compromiso de sumar sus voces a este proceso de construcción colectiva. A los autores y autoras que han contribuido a esta obra con sus reflexiones pedagógicas y experiencias educativas, que dan vida a este texto, ofreciendo perspectivas creadoras y reflexiones críticas que contribuirán a la mejora de los procesos que se gestan en el ámbito de la Educación Inclusiva y la Permanencia.

La diversidad de enfoques y la riqueza de los contextos representados en este libro reflejan la complejidad del campo educativo, así como las amplias comprensiones que pueden tejerse sobre las prácticas de personas interesadas en el reconocimiento del derecho a la educación y en las múltiples maneras en que este puede concretarse, en coherencia con las acciones de cada persona que lo intente. Cada capítulo ha sido cuidadosamente elaborado por colectivos o personas que consolidan en el texto lo vivido, lo sentipensado, lo palabreado, lo tejido y lo caminado con otros y otras, que es la esencia misma de su escritura. Por ello, cada capítulo se lee como una síntesis que da cuenta de una gran pluralidad de voces, sin pretender unificarlas o silenciar las disonantes.

Agradecemos particularmente la existencia de colectivas y colectivos que han permitido expresiones desde diversos campos disciplinares, especialmente la solidaridad que se refleja en el compartir de los saberes aquí plasmados. Esta solidaridad contribuye a seguir tejiendo comprensiones diversas de los procesos educativos, confiando además en que se mantenga el deseo de compartir el saber, las experiencias y los aprendizajes derivados de la propia vivencia. Esto, como evidencia de la justicia epistémica, logra un lugar en esta colección sobre educación inclusiva y permanencia, que se entrega como insumo para continuar avanzando en la construcción de una comunidad académica.

Por su compromiso con la transformación educativa, para que en ella tengan lugar todas las personas con sed de formación, también por su generosidad al compartir sus conocimientos y reflexiones, agradecemos a quienes hicieron posible la publicación de este libro.

Resumen

Este libro se compone de siete capítulos. Cada uno de ellos es un texto argumentativo que cuenta los caminos y senderos que desde la historia de las iniciativas UdeA Diversa, CLEO y Red de Tutorías se han diseñado, planeado, dinamizado y evaluado colectivamente en el proyecto de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia para la coconstrucción de rutas de formación sobre permanencia e inclusión desde el año 2021 hasta el 2024, como familia extendida *Ujamaa*.

En estos capítulos se plantean un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas de la didáctica, la pedagogía, los estudios sobre el currículo, la evaluación, los estudios sociales y culturales del lenguaje y las epistemologías del sur para reflexionar sobre la permanencia universitaria y la inclusión como garantía del derecho a la educación superior. Para esto, se acude a las pedagogías críticas y propias latinoamericanas, así como a los estudios de la literacidad en el campo educativo, de donde se deriva un cúmulo de recomendaciones para la UdeA que permita seguir sembrando y tejiendo caminos de formación.

Palabras clave: rutas de formación, permanencia, inclusión, pedagogía, currículo, educación superior, literacidades, educación inclusiva.

Prólogo. Senderos de educación inclusiva y permanencia

La Universidad de Antioquia entiende el “incluir y permanecer” como parte de su Proyecto Educativo Institucional y tiene claro su compromiso “con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad” (Tema estratégico 5, Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027). Asimismo, aborda la inclusión y la permanencia como parte de la acreditación institucional.

Este libro es un conjunto de reflexiones académicas sobre la educación inclusiva y la permanencia en la Universidad de Antioquia y una invitación a un ejercicio colectivo y transformador.

Su propósito es mucho más ambicioso que el de ofrecer soluciones cerradas o respuestas definitivas. En lugar de eso, hay palabras para caminar, un mapa en constante construcción por senderos que intentan dar cuenta de las complejidades y retos respecto a garantizar el derecho a la educación superior en un contexto histórico de exclusiones, inequidades y distintos tipos de violencias.

La educación inclusiva y la permanencia son procesos plurales que implican corresponsabilidad institucional y social con la equidad, la accesibilidad, la diversidad y la dignidad de cada estudiante en su ciclo de vida académica: acceso, ingreso, permanencia y graduación. De este modo, ambos procesos se conectan con un ejercicio ético-político: la universidad no es solo un espacio de transmisión de saberes, sino un campo de construcción democrática en el que se forman personas que, a su vez, transforman la realidad.

Este libro no está estructurado de forma lineal ni unívoca. Al estilo de las viñetas de Rayuela, del autor argentino Julio Cortázar, los textos se presentan como entradas a una conversación abierta en la que no hay un único camino ni una respuesta definitiva. Son textos que se plantean preguntas cruciales para una praxis educativa profundamente crítica y transformadora. Cada capítulo puede leerse de manera autónoma, pero todos ellos se interpelan entre sí, abriendo nuevas dimensiones para la reflexión.

En cada uno de los textos que conforman el cuerpo del libro se pone en evidencia una compleja red de interacciones que muestran cómo los procesos de formación universitaria deben ser repensados desde una perspectiva que integre los desafíos

históricos, sociales y políticos de Antioquia, Colombia y América Latina. La clave de estos textos no está en encontrar fórmulas únicas, sino en explorar caminos que sean respuestas flexibles y adaptadas a las diversas realidades de los estudiantes. Este texto nos invita a transformar las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje a partir de nuestras posibilidades. Como bien señala Paulo Freire, la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos es un ejercicio constante que nos obliga a revisar nuestras propias prácticas y discursos, a no caer en la trampa de la política del cinismo y a comprometernos con una pedagogía que no solo forme profesionales, sino ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

No hay respuestas fáciles, pero sí hay caminos por recorrer. Y en el horizonte de esa caminata siempre habrá nuevas preguntas por responder.

Introducción

Viñetas para la conversación

En el Nicho de Formación de Permanencia Universitaria entendemos que, como profesores y profesoras, académicos y académicas y parte de la Universidad de Antioquia, somos seres políticos y hacemos política al hacer la educación. Por ello, iniciamos esta serie de artículos con esta reflexión de Paulo Freire:

Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.

Realmente es difícil hacer democracia, ya que esta, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago; es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo. En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso la coherencia fuerza una nueva opción. Si en el momento en que descubro la incoherencia entre lo que digo y lo que hago —discurso progresista, práctica autoritaria—, reflexionando a veces con sufrimiento, aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida. De esta forma, una nueva opción se me impone: o cambio el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria o cambio mi práctica por una democrática, adecuándola al discurso progresista. Finalmente, existe una tercera opción: la opción por el cinismo asumido que consiste en encarnar lucrativamente la incoherencia. Creo que una de las formas de ayudar a la democracia entre nosotros es combatir con claridad y seguridad los argumentos ingenuos pero fundamentados en la realidad o parte de ella según los cuales votar no vale la pena; que la política siempre es así, ese descaro general, vergonzoso. Que todos los políticos son iguales: “Por eso voy a votar por quien hace, aunque robe”. En realidad, las cosas son diferentes. Esta es la forma de hacer política que se nos hace posible, pero no es necesariamente la forma que siempre tendremos de hacer política. No es la política la que nos hace así.

Nosotros somos los que hacemos esta política y es indiscutible que esta política que hoy hacemos es de mejor calidad que la que se hacía en mi infancia. Y por fin, no son todos los políticos los que hacen política de este modo en los diferentes niveles del gobierno ni en los diferentes partidos políticos.

(Freire, 2004, p. 150)

Recogiendo la experiencia vivida en el contexto del PAI UJAMAA 2021-2024, en este texto exponemos un conjunto de preguntas problematizadoras y reflexiones colectivas sobre la experiencia en la implementación de las rutas de formación, y que pueden animar la discusión para repensar los procesos formativos en la Universidad, a la luz del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como apuestas centrales de la permanencia. Por esto, presentamos a modo de viñetas invitaciones a la conversación sobre preguntas que nos motivan a la praxis reflexiva y dan lugar a cada uno de los capítulos de esta construcción.

En este texto usamos las viñetas no solo como un recurso de escritura, sino también del pensamiento. Por viñetas entendemos puertas que motivan a reflexiones y comprensiones amplias y robustas de la permanencia, pero que no están terminadas, no tienen un orden específico y tampoco pretenden abrir o cerrar un tema; al contrario, son entradas múltiples a la conversación sobre la permanencia, y todas las entradas son trayectorias dinámicas para seguir construyendo. En este contexto, las viñetas son, como en *Rayuela* de Cortázar (1963), puntos intermedios para cualquier asunto de trabajo de Permanencia y que se pueden leer en diferente orden, dependiendo de la forma en la que el lector se acerque al texto.

Así, el proceso del Nicho de Formación de Permanencia en el año 2020 comienza con las siguientes preguntas para movilizar el pensamiento:

¿Qué es necesario conocer del estudiante para su proceso de formación y qué información necesitamos de él? ¿Necesitamos más que “lo académico”? Entendiendo “lo académico” como su desempeño, los contenidos curriculares y evaluaciones institucionales.

¿Desde dónde habla el estudiante y hablamos nosotros? ¿Desde dónde nos asumimos como académicos? ¿Qué es la cultura académica?

¿A quiénes leemos y quiénes son nuestros referentes? ¿Cómo estamos eligiendo lo que leemos y escribimos?

¿Para quién está hecha la universidad? ¿Quiénes sí aprenden?, ¿quiénes sí se educan?, ¿quiénes no se educan?, ¿quiénes no aprenden?

¿Por qué las normalidades, normalizaciones, normocentrismos siguen siendo una pieza central en la estructuración y el funcionamiento de Permanencia Universitaria?

¿Qué maneras de entender la inclusión debemos promover? ¿Qué hacer con la evaluación estandarizada y normalizadora que no se acopla a todas las diversidades del aprendizaje? ¿Qué tiene que pasar en la UdeA para que quienes desertaron porque sintieron que no podían con la vida universitaria quieran volver?

Estos cuestionamientos contruidos al inicio del proceso fueron las primeras inquietudes que alimentaron los vuelos reflexivos y prácticos en el quehacer de este colectivo. Y para ampliar el abordaje de ellas a partir de las experiencias, presentamos algunos puntos centrales de discusión, los cuales, a modo de viñetas, son una invitación a la conversación plural y abierta sobre este proceso.

Primera Viñeta: el concepto de formación a la luz de la permanencia universitaria

Cuando nos referimos a la permanencia a la luz del concepto de la formación, pensamos que la formación es una condición necesaria para que la permanencia sea una cultura institucional, como lo sugiere el *Modelo de Gestión de la Permanencia* del Ministerio de Educación Nacional (2015). Desde esta perspectiva, la permanencia tiene sentido como práctica educativa y pedagógica en el recibir, acoger, habitar, vincular, existir, resistir y apropiarse colectivamente de la universidad como contexto educativo y sus culturas académicas en el marco del derecho a la educación. Por lo tanto, la permanencia acontece en los procesos de socialización e interacción que el estudiante tiene con sus profesores, amigos, pares, empleados, directivos y la comunidad universitaria, y que lo forman en su proyecto profesional y de vida. Por esto, el objetivo de los programas de permanencia en las universidades no debe ser únicamente el de matricular, sostener, retener y graduar a los estudiantes, sino su formación integral y profesional con el fortalecimiento de los vínculos de los estudiantes con la universidad.

La permanencia como práctica educativa transversal, ordenada y estructurada para recibir, acoger y acompañar a los estudiantes implica entenderla como un proceso

de socialización e interacción que acontece en el día a día institucional, y en el que se relacionan aspectos como los psicosociales, socioculturales, de la gestión y las políticas educativas, y con un lente especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las reflexiones con maestros y maestras desde sus prácticas del aula y, en general, las relaciones entre los sujetos del acto educativo, con los objetivos, fines y bases de la educación, el currículo y la evaluación en la educación superior.

Además, diversos modelos de la permanencia, como es el caso chileno (Díaz, 2008), muestran que la formación profesional y complementaria que ofrecen las universidades son variables institucionales que inciden en la permanencia. Asimismo, desde la perspectiva de la teoría fundamentada (Urbina y Ovalles, 2016), las relaciones pedagógicas, planes, programas, proyectos y estrategias de formación son criterios fundamentales de la permanencia. En otras palabras, las formas como enseñan los docentes en las universidades, los recursos didácticos que usan y la gestión curricular inciden en la permanencia de los estudiantes. Por ejemplo, los contenidos de aprendizaje y las metodologías implementadas por los docentes en las clases están asociadas con experiencias significativas porque permiten encontrar un sentido y significado al estudio realizado, lo que conduce a la motivación y al interés por seguir avanzando en el camino del aprendizaje y de la formación:

Las deficientes acciones pedagógicas y didácticas conducen a la desmoralización y desmotivación por el estudio de las asignaturas. Por tal motivo, se recomienda el diseño y planificación de estrategias didácticas orientadas a la formación del pensamiento crítico disciplinar que implica el desarrollo de las cuatro dimensiones: lenguaje y argumentación, solución de problemas, metacognición y motivación. (Urbina y Ovalles, 2016, p. 25)

Por lo anterior, la permanencia no la entendemos como un dato cuantitativo de continuidad escolar para la calidad de la educación ni como resultado de un esfuerzo individual exitoso para estar en el sistema educativo o una definición temporal en la cual la permanencia se define como el tiempo que un estudiante está en la universidad. En esta experiencia, se comprende la permanencia como los vínculos pedagógicos entre los estudiantes con la comunidad universitaria, el sistema universitario y la sociedad, donde los estudiantes se forman en la cultura académica y los campos disciplinares conducentes a la formación integral para la vida que, como lo señala Duque (2019):

Es la que permite conectar el concepto alemán de *Bildung*, en el cual el ser humano se forma desde su singularidad, desde lo que percibe con sus sentidos, su espiritualidad, su ética y sus valores morales con la concepción de la educación como algo social donde cada sujeto es formado con un conjunto de conocimientos y donde desde su acción política, se inserta en el mundo con sus actos y sus palabras. La formación integral se comprende como contemplación, pero a la vez como acción, abarca la esfera privada del ser humano, pero también la pública, es pensamiento y también obra, involucra lo lógico o el saber metódicamente procesado, lo ético que tiene que ver con la moral y los valores, lo estético relacionado con el sentir y percibir para crear, y también tiene una dimensión política al ser entendida no solo desde la individualidad, sino también desde la socialización, desde la responsabilidad que tenemos como ciudadanos y miembros de una comunidad. (p. 33)

Cabe destacar que, como sostiene Tinto (1989), defendemos que el foco central de los estudios de la permanencia no puede ser exclusivamente la escolarización, sino la formación y educación en sentido más amplio, y en la pedagogía concretamente. En este trabajo se plantea la permanencia desde la perspectiva del vínculo. Con esto queremos decir que para permanecer es necesario no solamente un conjunto de condiciones individuales y sociales adecuadas y la motivación de estar en la Universidad, sino además la construcción de vínculos pedagógicos, que son principalmente afectivos, entre los estudiantes con otros estudiantes, profesores y la institución (Rosli et al., 2015).

Dicho esto, la permanencia como vínculo formativo que genera afectos y efectos posibilita el estudio más amplio del PEI de la Universidad de Antioquia. Así pues, en este proceso entendemos que los vínculos que la Universidad pretende construir con la comunidad están basados en los principios institucionales, el PEI, los Planes de Acción Institucional (PAI) y los Planes de Desarrollo Institucional (PDI). En estos documentos se destaca el cuidado a la comunidad, las acciones tendientes al bienestar, el buen vivir y la inclusión y las diferentes iniciativas de apoyo estudiantil. Pero ¿qué significa que los vínculos que la Universidad de Antioquia construye con sus estudiantes estén basados en el buen vivir?

El buen vivir implicaría, de acuerdo con los postulados de Gudynas y Acosta (2011), que esa relación no puede ser lineal y vertical, basada en las economías de las relaciones y el pensamiento binario. El bienestar se entiende como armonía, felicidad, espiritualidad y sensibilidad; se reinterpreta el individuo a la luz de la comunidad y la convivencia con una transformación ética radical. Ahora bien, si la permanencia es la construcción de un vínculo entre el estudiante y la universidad basado en la formación, y ese vínculo se sustenta en el buen vivir como revolución ética, entonces es pertinente revisar algunos de los conceptos centrales con los cuales trabajamos, tales como el abandono estudiantil, los acompañamientos formativos, las diversidades y la formación de tutores, que están en el centro de las reflexiones de este libro.

En relación con el abandono estudiantil desde la mirada del funcionario universitario, este puede entenderse, de acuerdo con Tinto (1989), como el fracaso del estudiante o del sistema educativo para culminar los procesos de formación. No obstante, Tinto señala la importancia de diferenciar tipos de abandono y en cuáles de ellos la universidad podría tener o no incidencia. Por lo tanto, las clasificaciones del abandono pueden darse a través de sus causas, el momento de la trayectoria en el que ocurre y sus efectos. Estas diferencias ayudarían a explicar mejor el fenómeno y a plantear políticas de intervención más adecuadas.

Ahora bien, el abandono estudiantil desde nuestro marco de comprensión de la permanencia, el vínculo y el buen vivir significa la desarmonización del vínculo construido entre la universidad y el estudiante por afectos y efectos voluntarios e involuntarios. Esa desarmonización necesita comprenderse en el diálogo particular con cada caso y las variables primarias y secundarias que lo han generado, entendiendo que nos enfrentamos a un conjunto relacional y articulado de factores que requiere intervenciones institucionales de apoyo y transformación.

En otras palabras, la desarmonización del vínculo es una regularidad de un sistema que no logra tejer el mundo de la vida de los estudiantes con la cultura académica, teniendo en cuenta que:

El problema social provoca en los sujetos escolarizados una gama de necesidades a satisfacer, por ello se establecen relaciones dialécticas entre la institución docente y la sociedad, entre los objetivos escolares y los

problemas sociales, de ahí la primera ley del sistema didáctico, la escuela en la vida. (Álvarez y González, 2000, p. 23)

Como consecuencia de dicha desarmonización no se alcanza a responder a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de una sociedad contemporánea en crisis. En un sentido más amplio, el abandono cuestiona el lugar social de la universidad, sus modelos y los vínculos que establece con los estudiantes y las comunidades, mediante la investigación, la extensión y la docencia. Además, señala la fragilidad de los vínculos de las instituciones estatales con los ciudadanos y entre las personas con otras y ellas mismas. Entonces ¿Cómo fortalecer la construcción de vínculos por medio de comunidades que resignifiquen la permanencia en la Universidad para el buen vivir?

En este contexto se abordan diversas estrategias de formación para la permanencia en la Universidad de Antioquia, para leerla a la luz de los conceptos de este trabajo. Uno de los conceptos es la tutoría, un término escurridizo y de difícil definición, ya que no existe un consenso en el campo pedagógico. Por ejemplo, para López (2017), la tutoría puede entenderse como estrategia formativa, estrategia metodológica, modalidad organizativa; conjunto de acciones orientadoras y formativas; proceso formativo, orientador e integral; modalidad de apoyo académico estudiantil; ayuda global; sistema de ayuda al estudiante; atención o función docente de apoyo académico e integral. Todas estas comprensiones pueden ampliarse de acuerdo con los objetivos, los modos y políticas que orientan cada acompañamiento tutorial.

En nuestro caso, en el Nicho de Formación se asume la tutoría desde la dimensión socioeducativa y formativa, en coherencia con la experiencia de formación de tutores y la iniciativa Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO), la tutoría es el proceso mediante el cual se acompaña, evalúa y apoya personalmente a los actores educativos para lograr una formación integral mediante estrategias como el fortalecimiento del proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición. Se caracteriza porque hace énfasis en el proyecto ético de vida, la colaboración y el emprendimiento a través de un plan tanto individual como colaborativo (Hernández y Vallejo, 2017, p. 41).

Asimismo, en la tutoría se incluyen los procesos de fortalecimiento académico relacionados con las disciplinas, y de acompañamientos de orden administrativo. Según lo anterior, entendemos las tutorías como la construcción de vínculos académicos, socioculturales y afectivos para la armonización de relaciones dentro de la permanencia universitaria. El aspecto formativo enfatiza que las tutorías están en el marco de planes de mejora y educación que forman parte del currículo y que potencian y proyectan la vida de los estudiantes en sus diferentes ciclos. A partir de esto, es posible entender la tutoría como una estrategia para la permanencia universitaria que posibilita la construcción del vínculo entre el estudiante y la Universidad.

En ese sentido, la permanencia universitaria se identifica como un tejido al que aporta la institución desde una interlocución constante con los individuos, organizaciones, colectivos, colectivas y grupos que reivindican su diversidad en el contexto universitario. En esta interlocución se presentan algunas reflexiones derivadas de un proceso que permite articular la experiencia en la implementación de las rutas con los horizontes de trabajo que se han definido: formación para el fortalecimiento académico y formación en diversidades y accesibilidad.

Segunda Viñeta: otros sentidos amplios de la permanencia

Ahora bien, en las experiencias del colectivo de Permanencia se han venido construyendo y reconstruyendo otros tejidos para una comprensión más amplia de la responsabilidad común como Nicho de Formación y como Universidad frente a lo que implica pensar la permanencia como vínculo. Para la construcción de esa responsabilidad se avanza en la fundamentación de derroteros para la acción sobre los cuales se podrían fundamentar unas comprensiones más robustas sobre la formación que permitan la consolidación y formalización de la permanencia en la Vicerrectoría de Docencia. Un decálogo de orientaciones que se vislumbran como las semillas seleccionadas y probadas en la búsqueda por generar nuevas siembras. Por esto, se plantean algunos acentos de comprensión de la permanencia:

Permanencia Rítmica

La sociedad normalizadora que habitamos ha dispuesto un sistema mundo, unas valoraciones sobre los sentidos deseados de la vida que llevamos y unas

obligaciones a seguir para alcanzar los éxitos individualizados. Se imponen, por tanto, ritmos densos, acelerados, poco sentipensados, pero sobre todo ritmos que no son los que remueven los sentidos más profundos de la acción transformadora. Es especialmente necesario hacer conciencia de los ritmos institucionales que traen los modelos de gestión pública y sus formas de seguimiento en indicadores de proceso, que absorben otros ritmos no-institucionales que reproducen las violencias que ya hacen parte de las formas de relacionamiento. Por ello, la permanencia debería abocarse a promover el relacionamiento armónico entre los ritmos institucionales y los ritmos diversos de la comunidad universitaria para responder de manera diferencial a los requerimientos de permanencia digna y epistémica.

Permanencia Pluriterritorial

La universidad pública tiene un compromiso de justicia territorial para la transformación de las condiciones espaciales que generan obstáculos a los sujetos frente a sus máximos umbrales de realización. Por ello, reconoce la forma diferencial en que se expresan y persisten los obstáculos para permanecer en la vida universitaria debido a la heterogeneidad del origen o localización geográfica, a la diversidad de las formas políticas y culturales de habitar los espacios universitarios, a las territorialidades múltiples que entretejen la particularidad universitaria. La permanencia universitaria declara, por ello, que el espacio universitario es configurado y configurador de múltiples territorialidades que deben ser reconocidas en un entorno diverso para que tengan, en la Universidad, una posibilidad real de expandir sus horizontes más allá de toda violencia.

Permanencia como Tejido Colectivo

La Universidad como pluriverso para el compartir de todas las formas de vida debe revisar constantemente las formas de representación y práctica de la autoridad política, académica y administrativa. El compromiso con la diversidad implica que las formas posibles del encuentro permitan la conversación, deliberación y construcción colectiva de las decisiones como base para la actuación de la autoridad. Implica una reflexividad permanente con relación a cuál es el lugar de la institución como generadora de diálogos y puente para el encuentro sin tener por ello que entregar sus competencias como autoridad para decidir.

Permanencia con Acción Transformadora

La práctica educativa de la permanencia ha contenido visiones remediales que llevan a la promoción de los ajustes de los individuos a las condiciones institucionales establecidas, incorporando prácticas de normalización, a la vez que reafirma las estructuras excluyentes que ponen al margen a ciertos sujetos. Las brechas entre la universidad existente y la universidad deseada para todas las personas requiere relaciones bidireccionales de mutua implicación donde tanto el sujeto acompañado como la institución logren sendas de cambio libres de exclusión.

Tercera Viñeta: la permanencia y sus relaciones con el lenguaje

Algunas de las preguntas transversales al proceso formativo que se ha desarrollado en el Nicho han sido ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y la educación universitaria? y ¿Cuáles son las relaciones entre los lenguajes y la permanencia? La cultura escrita está íntimamente vinculada con la vida de las personas y con las acciones que estas realizan cotidianamente. Dicha relación surge de un ciclo de retroalimentación en el que la cultura escrita configura prácticas sociales y, a su vez, los grupos humanos transforman y adecúan los usos de la escritura en función de sus contextos y necesidades. Este vínculo entre escritura y sociedad da lugar, igualmente, a relaciones de poder que delimitan qué formas de escribir son válidas y cuáles no, qué identidades letradas son positivamente acogidas y cuáles son sujeto de rechazo y silenciamiento. Esta cuestión ha sido una pregunta constante, objeto de despliegue y reconfiguración a lo largo de nuestro caminar en Permanencia, pues buena parte de llegar a ser un estudiante universitario es reconocer, aprender y hacer formas de resistencia a las prácticas hegemónicas de lectura y escritura académicas. En ese sentido, las propuestas de formación que se promueven parten de ser sensibles a estas realidades y buscar la construcción de apuestas didácticas que reconozcan las trayectorias e identidades de los estudiantes, y que puedan dialogar con la diversidad de la universidad. En otras palabras, la cultura académica como un universo posible para construir y socializar conocimiento; por tanto, hay diversas manifestaciones de lectura, escritura y oralidad (LEO).

Otra pregunta importante desde este escenario es ¿Cuál es el lugar que tienen las prácticas de LEO en las diferentes asignaturas o espacios de saber que forman

parte de la Universidad? En dichas reflexiones hay una muestra de la necesidad de guiar su aprendizaje para que logren seleccionar, interpretar, asimilar, procesar y finalmente expresar con claridad sus propios conocimientos. Este tipo de diálogos ha puesto en evidencia la importancia del compromiso, no solo de los estudiantes con su esfuerzo para mejorar dichas prácticas, sino de los profesores con el diseño de actividades, dentro de las clases, en las que los estudiantes tengan necesidad de leer, escribir y compartir sus comprensiones, es decir, proponer actividades y tareas complejas de lectura y escritura que fomenten el aprendizaje profundo y el pensamiento crítico.

Desde las acciones y estrategias de formación en Permanencia, se ha apostado por la apertura de diálogos orientados al reconocimiento del lenguaje como una práctica vital, y del acompañamiento entre pares en prácticas de LEO como una estrategia de apoyo al fortalecimiento de capacidades para la vida, lo que se traduce, a su vez, en el mejoramiento de la calidad de vida universitaria y académica de los y las estudiantes. En ese sentido, inicia procesos formativos para explorar distintas prácticas y comprensiones acerca de las LEO como prácticas sociopolíticas y culturales que aportan a la Permanencia en la UdeA en el marco de acciones de acompañamiento entre pares y construcción colectiva de saberes.

Desde esta perspectiva, la permanencia universitaria busca generar acciones de justicia para la transformación de las condiciones históricas de desigualdad, exclusión y colonialidad que han configurado los discursos y prácticas universitarias y que han posicionado una sola manera de habitar la cultura académica con un lenguaje dominante. Pero ¿De qué manera Permanencia Universitaria puede vincularse con la sociedad y con sus realidades? Si bien somos un proceso que se desarrolla dentro de la universidad, una de las críticas más fuertes hacia la academia es la distancia que termina tomando de las comunidades, sus problemáticas y sus procesos, convirtiéndose en una herramienta más de opresión, siguiendo y reproduciendo lógicas de explotación, dominación, colonización y que se expresan en un lenguaje alejado de las comunidades. Entonces, teniendo en cuenta las apuestas de Permanencia Universitaria hacia la transformación de esas lógicas patriarcales, capitalistas, coloniales, racistas, etc., es importante que como Nicho sigamos buscando formas de vincular la universidad con la sociedad manteniendo viva la metáfora: Rompamos los muros de la universidad.

En esta misma lógica, la divulgación y la comunicación son muy importantes: pensar estrategias para que dentro y fuera de la universidad se conozca lo que se hace y que, de esta manera, se pueda llegar a otros actores e instituciones interesados en realizar proyectos conjuntos, articulaciones que fortalezcan y alimenten el hacer propio. También se sabe de la presencia de organizaciones, colectivos y movimientos estudiantiles y profesoraes en la universidad, y de sus esfuerzos por transformar y mejorar las condiciones en la academia (profesores y estudiantes que van a los barrios, a las comunidades, a las empresas y a las calles a llevar sus conocimientos y sus ganas de hacer porque entienden su papel en la sociedad y quieren hacer eso que saben al servicio de la gente que lo necesita). Teniendo en cuenta este contexto, Permanencia debe acercarse a estos, conocer lo que hacen, mirar de qué formas se pueden articular, construir propuestas y espacios conjuntos, lenguajes comunes y entender cómo están aportando a la permanencia universitaria, y si no lo hacen, pensar cómo pueden favorecerla. Es adentrarse a ese mundo universitario, comprender sus lógicas y trabajar de la mano con él.

Cuarta Viñeta: Formación en Permanencia y la reflexión curricular

La permanencia y la inclusión son componentes fundamentales de la cultura institucional de la Universidad de Antioquia, y en la comprensión del currículo como cultura en el marco de la garantía del derecho fundamental a la educación y de los procesos relacionados con la calidad del servicio educativo. En este sentido, la diversidad y la permanencia constituyen los Horizontes Educativo y Curricular del PEI, como prácticas articuladoras entre todos los ejes misionales y actores y actrices de la UdeA. Y en tanto prácticas, tienen diferentes dimensiones formativas, políticas, culturales, éticas y estéticas que se fortalecen mediante la coconstrucción y diálogo social de las comunidades con las dependencias universitarias, y que están presentes en los procesos y las políticas curriculares.

En el PEI se reconocen la permanencia y las diversidades como el compromiso de la UdeA con la eliminación de todas las formas de violencia, exclusión y discriminación que están en las estructuras, prácticas y políticas institucionales que (re)producen desigualdades y que afectan la garantía del pleno goce al derecho de la educación superior. Por ejemplo, el racismo, el capacitismo, el sexismo, el colonialismo y, en general, los procesos de discriminación basados en sexo, género, etnia, edad, territorio, clase, discapacidad, entre otros.

De esta manera, la apuesta es por constituir una comunidad curricular como una comunidad universitaria que se materializa en el desarrollo de estrategias que amplían las posibilidades de acceso a la educación superior, de permanencia con pertinencia, calidad y sentido de pertenencia, que aportan hacia el horizonte de la construcción de una universidad inclusiva, feminista, accesible, intercultural y transdisciplinar como vehículos para alcanzar la meta de una educación para todas y todos, que sea sensible y crítica con los contextos y territorios donde hace presencia. Por ello, el reconocimiento del currículo como cultura conlleva un compromiso con un diálogo intercultural que participe en los procesos administrativos, académicos y directivos del quehacer educativo interepistémico y con diseños universales y ajustes razonables para la accesibilidad plena de las personas y comunidades con discapacidad, la comunidad sorda señante y las minorías lingüísticas.

Pensar la formación desde esta perspectiva es preguntarse no solo por las causas y consecuencias, sino también por las alternativas curriculares ante situaciones de alto riesgo académico que se reportan en los distintos sistemas de alerta temprana y bases de datos institucionales, y que replantean las relaciones pedagógicas entre docentes, con las disciplinas y estudiantes, así como las configuraciones didácticas, los diseños curriculares y las concepciones educativas que subyacen en el micro, meso y macrocurrículo.

En este escenario, los procesos de acompañamiento estudiantil son un punto central de abordaje de aquello que como comunidad universitaria nos compromete: “la inclusión y la permanencia”, ya sea en las modalidades de tutorías, mentorías, consejerías, monitorías, pares amigos, es decir, comunidades de afecto. En sintonía con lo que se viene planteando, es fundamental tejer un diálogo que reconozca la manera en que los estadios macro, meso y microcurricular se han pensado o no la permanencia e inclusión de acuerdo con las diversidades que habitan en la Universidad. A partir de lo anterior, se derivan otras reflexiones, en las cuales entendemos, finalmente, que la formación en Permanencia Universitaria transita en diferentes modalidades como acompañamiento, tutoría, comunidades de aprendizaje, incluso en escenarios menos formales como la conversación, el parche, el saludo y el gesto, ya que tienen confianza necesaria para el aprendizaje significativo, y que todo esto amerita reflexiones curriculares. En tal sentido, las cátedras, seminarios, diplomados y posgrados deberían repensarse en

interacciones y currículos más flexibles que generen puentes de confianza entre los saberes y los seres, actitud necesaria para la empatía en tiempos de crisis.

Referencias

Álvarez, C. y González, E. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*, 8, 18-24.
<https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/174>

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Editorial Sudamericana.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil chilena en las universidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (2), 65-86.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004

Duque, M. I. (2019). El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16988>

Escudero, L. (2017). *Lineamientos para las acciones tutoriales en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011) *Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo*. Asamblea Constituyente del Ecuador [Conferencia].
<https://www.gudynas.com/publicaciones/reportes/GudynasAcostaBuenVivirDesarrolloQHacer11.pdf>

Hernández, C. y Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (52), 3-22.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941>

López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP - Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 28 (2), 61-78.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Modelo para la Gestión de la Permanencia y Graduación Estudiantil*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Rosli, N., Carlino, P. y Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: Logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (102). 1-32.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/226.pdf>

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers.

Urbina, J. E. y Ovalles, G. A. (2016) Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia*, 12 (1), 27-37.
<https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648003/html/>

Capítulo 1. Reflexiones didácticas y pedagógicas para la formación de tutores y mentores en la Universidad de Antioquia

Autores

Carlos Guillermo Mojica Vélez
Leidy Yaneth Vásquez Ramírez
Colombia Hernández Enríquez



La imagen muestra un grupo de jóvenes, estudiantes, reunidos alrededor de una mesa al aire libre con vegetación y murales vibrantes de fondo. Hay tres mujeres y dos hombres jóvenes, cada uno realizando diferentes actividades: una usa una computadora portátil, otra una tableta y los otros dos parecen conversar e interactuar con el grupo. La escena transmite camaradería y colaboración, reflejando la dinámica académica y social del campus. La imagen captura un momento de conexión e interacción entre estos estudiantes, destacando la naturaleza diversa y dinámica de la vida universitaria.

Resumen

Este texto resume algunas recomendaciones pedagógicas y didácticas basadas en reflexiones teóricas y conceptuales derivadas de la revisión de seis prácticas de acompañamiento formativo orientadas en la Universidad de Antioquia, a partir de la experiencia como profesores e investigadores del Grupo de Estudio en Pedagogía,

Infancia y Desarrollo (GEPIDH) de la Facultad de Educación y de la participación, en los años 2020 y 2021, en los grupos de trabajo de la Red de Tutorías y Permanencia Universitaria de esta institución. La elección de las prácticas revela la pluralidad de trayectorias administrativas y académicas, tradiciones y enfoques desde los cuales se orientan estos acompañamientos formativos en la Universidad. La revisión derivó algunas recomendaciones específicas nutridas con elementos de la teoría de Paulo Freire, las cuales se recogen en tres líneas de sentido, a saber: los sujetos participantes y las relaciones intersubjetivas que se construyen en el acto pedagógico; los ciclos, ritmos y trayectorias que plantea la propuesta pedagógica y didáctica, y el carácter dialógico e integral de los acompañamientos en tanto apuestas educativas para la autonomía y las preguntas. Como recomendación general, la revisión propone a las dependencias universitarias explicitar y tensionar más las comprensiones de la tutoría que fundamentan sus prácticas de acompañamiento estudiantil, reconocerlas como dispositivos pedagógicos y reflexionar en torno a ellas para problematizar concepciones remediales, instrumentales o reduccionistas que se distancian de los perfiles de formación que defiende la institución.

Introducción

En las últimas décadas, las tutorías y las mentorías han cobrado protagonismo en la educación superior colombiana como estrategias orientadas a fomentar el derecho a la educación de un número creciente de personas y una diversidad de grupos humanos. Este aprovechamiento reciente, de ambas figuras formativas, ha dado lugar a una amplitud de maneras de nombrar y aplicar estos acompañamientos, en ocasiones, difíciles de diferenciar. De ahí la importancia de realizar ejercicios de revisión que permitan precisar qué se entiende por cada una de ellas.

Una alternativa que nos ayuda a entender a qué hacemos referencia cuando hablamos de tutorías y mentorías es identificar el asunto problémico o la oportunidad a la cual aportan. Esta vía de revisión nos brinda un marco de referencia discursivo que da sentido a las maneras en que se implementan ambas figuras y sirve de horizonte para valorar los alcances derivados de su aplicación. Otra alternativa es elegir un marco teórico y conceptual desde el cual leer y contrastar los elementos propios de la configuración y las formas de operación de las iniciativas de acompañamiento que vamos revisando. Para efectos de este ejercicio

académico, emplearemos las dos alternativas: tomaremos como oportunidad formativa la promoción de la Permanencia Universitaria y como marco comprensivo los aportes de la pedagogía crítica y del concepto de autonomía que este marco teórico defiende.

Orientadas hacia la promoción de la permanencia en la educación superior, las tutorías y las mentorías se vinculan con los factores identificados en investigaciones sobre deserción y abandono estudiantil como favorecedores o limitantes de los procesos de acceso, continuidad y culminación exitosa de los programas educativos. Un ejemplo de esta manera de definir las tutorías, la propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en la *Guía para la Implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*, lanzado en el año 2015, como resultado de un trabajo de más de ocho años de identificación de las estrategias que emplean las instituciones de educación superior del país para reducir la deserción y promover la permanencia estudiantil, particularmente en programas de pregrado. En esta guía, las tutorías se plantean como

Un servicio de asistencia y apoyo individual al estudiante frente a su rendimiento académico, conocimiento, aceptación y seguimiento de los procesos institucionales que le corresponden y a su adaptación a la vida universitaria, mediante la asignación de un profesor, personal administrativo, alumno de semestre avanzado o exalumno y la consideración del apoyo virtual, si es del caso. (MEN, 2015, p. 58)

En particular, la Guía privilegia una lectura de tipo asistencial y de apoyo centrada en los factores denominados individuales, es decir, ligados a la responsabilidad del estudiante en el marco de un proceso de adaptación al entorno y a las dinámicas que le son propias. La tutoría se plantea como un servicio que puede ser llevado a cabo por integrantes de cuatro estamentos, apoyado, si se estima conveniente, por recursos virtuales para fomentar tanto el rendimiento académico como la apropiación de los procesos institucionales.

En el caso de la Universidad de Antioquia, el marco normativo institucional establece las tutorías en relación con sus participantes, diferenciando aquellas que se realizan entre profesor-estudiante de las que se adelantan entre profesores y, más recientemente, de las que se llevan a cabo con egresados. Específicamente,

en su Resolución Rectoral 0378 de 1988 esta institución crea el Programa de Tutoría al Estudiante Universitario con la finalidad de fortalecer la relación profesor-alumno y orientar al estudiante en aspectos que puedan poner en riesgo su estadía en la universidad. En el año siguiente, mediante el Acuerdo Académico 126 del 4 de mayo de 1989, la Universidad define la tutoría como

La serie de interrelaciones y acciones entre profesor 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 profesor y el apoyo de la universidad a través de sus programas de bienestar estudiantil. (Universidad de Antioquia, 1989, Art. 1)

Posteriormente, a través del Acuerdo Académico 211 del 6 de diciembre de 1993, el cual deroga el acuerdo 126 del 4 de mayo de 1989, se dispone que en cada facultad, escuela e instituto debe existir “un programa de tutoría a los estudiantes que cursen sus dos primeros períodos académicos” y para estudiantes del resto del ciclo académico, las dependencias, según sus posibilidades, organizarán dichas tutorías. Como funciones, este Acuerdo establece que el tutor deberá analizar con los estudiantes las decisiones académicas, asesorarlos en asuntos relacionados con el perfil profesional, orientarlos en sus métodos de estudio, estimular el sentido de pertenencia a la universidad, informar sobre servicios que presta la universidad que inciden en su desempeño académico y bienestar, entre otras.

Más adelante, en 1995, mediante la Resolución Rectoral 6385, la Universidad reglamenta el sistema de tutorías para estudiantes indígenas admitidos, y en 1996, gracias al Acuerdo Superior 083, correspondiente al Estatuto Profesoral, establece la tutoría académica como una de las actividades del profesor, la cual debe desplegar a través de la investigación, la docencia, la extensión y la administración con estudiantes y profesores. A partir del 2008, el fortalecimiento de las tutorías aparece en el desarrollo de proyectos institucionales para la reducción de la deserción, la promoción de la permanencia, el mejoramiento de la calidad de vida, la construcción de comunidad universitaria y de trabajos colaborativos realizados con otras universidades del país y del mundo, entre otros logros y aspectos avanzados. Sin embargo, la investigación sobre el tema, así como otros esfuerzos en torno a la articulación, la fundamentación y la formalización de las acciones tutoriales sigue siendo una meta por alcanzar para esta Alma Mater.

De cara al horizonte planteado, uno de los asuntos más importantes a trabajar es profundizar en la comprensión y la definición de lo que entendemos por tutorías y, desde el 2013, también por mentorías. Esto es de especial relevancia considerando que en las diferentes unidades académicas y administrativas de la Universidad de Antioquia existen múltiples modalidades, nominaciones, objetivos y sentidos para orientar las tutorías (Hernández y Vallejo, 2017) y que cada una de estas iniciativas refleja particularidades del contexto e implica esfuerzos valiosos que ameritan ser reconocidos y retomados.

Igualmente, en el marco del Plan de Acción 2021-2024 de la Universidad y del trabajo de formalización de su propuesta de Permanencia Universitaria, surge este ejercicio de revisión de iniciativas de tutoría y mentoría con el objetivo de ampliar la comprensión de estos acompañamientos a partir de reflexiones pedagógicas y didácticas que ayuden a entender la acción tutorial en clave de formación, es decir, desde sus sentidos políticos, estéticos, éticos y lógicos. Específicamente, como se mencionó previamente, la revisión fue nutrida por elementos de la teoría de Paulo Freire, que llevaron a preguntar por los sujetos participantes y las relaciones que se construyen entre ellos como parte del acto pedagógico, los componentes de la propuesta pedagógica y didáctica, y el carácter de los acompañamientos como reveladores de un horizonte de formación estudiantil universitaria.

En este orden de ideas, las tutorías y las mentorías se entienden como recursos educativos estratégicos para promover la permanencia estudiantil universitaria y como dispositivos pedagógicos que reconocen la transmisión del conocimiento como acto político en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje ponen en juego asuntos de justicia social y democracia que pueden favorecer o limitar la autonomía del estudiante, entendida como su consciencia crítica y su acción política. Así, las tutorías deben tener como horizonte la generación de condiciones que permitan a los y las estudiantes estar en la universidad y adelantar sus estudios de manera continua y exitosa hasta obtener su titulación. Deben estar orientadas en el marco de relaciones horizontales, mediadas por procesos de acompañamiento, reconocimiento y respeto por los saberes y experiencias del profesor/a y estudiante, al interior de la cual se construyen y negocian nuevos sentidos para el legado cultural que le corresponde tramitar durante el proceso de formación; espacios para la construcción de vínculos académicos, administrativos, psicológicos y socioculturales. Por esto, se destaca la necesidad de la construcción

de una apuesta de tutorías emancipadora, flexible, dialógica y autónoma, que, a su vez, emplea metodologías participativas, interseccionales e interculturales con mediaciones tecnológicas, artísticas, entre otras.

En esta perspectiva, apostamos por entender la tutoría desde un paradigma sociocultural, que, como afirman Gonzáles-Palacios y Avelino-Rubio (2016), se caracteriza por comprender los acompañamientos como una relación formativa entre sujetos-objetos y contextos, que plantea un conjunto de reflexiones sobre la educación e incluye una visión constructivista del conocimiento. De hecho:

En este paradigma, la unidad de análisis radica en el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros –las prácticas culturales– con los objetos. En este sentido se puede decir que, a partir de los procesos de aculturación, entre ellos la educación formal, el individuo se apropia de ella y la transforma junto con los otros, debido a los procesos de construcción y convenio conjunto de los significados culturales. (Gonzáles-Palacios y Avelino-Rubio, 2016, p. 59)

En suma, proponemos una lectura freiriana de la tutoría como quien acompaña a otra persona hacia ella misma, la cultura académica, la vida universitaria y los conocimientos para su concientización en el mundo. También entendemos que la labor de un tutor se aleja de la de un capacitador, modelador, imitador, y se acerca a un “andamiaje”, como lo plantean las teorías educativas de carácter sociocultural y cognitivo (Urbieto, 2023). Así, el tutor es un facilitador del desarrollo académico e integral en la universidad que promueve la autonomía para el aprendizaje y la vida, tal como se propone, principalmente, en la perspectiva de Vygotsky.

En este orden de ideas, a nivel general, la pregunta orientadora de este ejercicio académico fue ¿Qué reflexiones pedagógicas y didácticas se derivan de la revisión de seis iniciativas tutoriales desarrolladas en diferentes unidades académicas de la Universidad de Antioquia? Y a nivel específico: 1. ¿Qué sujetos participan de estos acompañamientos y qué relaciones se construyen entre ellos mediante el acto pedagógico?; 2. ¿Cuáles son los componentes pedagógicos y didácticos de la propuesta?, y 3. ¿Cuál es el carácter del horizonte formativo estudiantil universitario que se revela en ella?

El marco de realización de este ejercicio es el Nodo de Fundamentación Pedagógica y Didáctica de la Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia, conformado en el año 2020 y en el que participaron cuatro docentes y coordinadores de diferentes procesos académicos en la Universidad de Antioquia. A partir de la realización de algunas entrevistas y búsquedas documentales, este grupo interdisciplinario realizó una revisión descriptiva de seis iniciativas tutoriales adelantadas en la Alma Mater, a saber: 1) *Nivélate con Bienestar*, de la Facultad de Ingeniería; 2) *Tutorías y mentorías*, de la Facultad Nacional de Salud Pública; 3) *Acompa-étnicos*, de Permanencia Universitaria UdeA; 4) *Telémaco*, de la Facultad de Ciencias Exactas; 5) *Acompañamiento entre pares*, de la Facultad de Comunicaciones y Filología, y 6) *Centro de Tutorías Laborales*, de la Vicerrectoría de Extensión en el Programa de Egresados.

Metodología del rastreo

La revisión documental es un componente fundamental del proceso de indagación, constituido por el corpus de documentos y materiales y artefactos diversos. Esta nos permite ir tras las pistas de los textos para hacer una revisión de temas, de tal modo que se puedan plantear deducciones, implicaciones y orientaciones que permitan enriquecer el componente pedagógico y didáctico de las tutorías en la UdeA. Según Hernández et al. (2010), este tipo de materiales documentales “tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio, se encuentran en su lenguaje y usualmente son importantes para ellos” (p. 435), en tanto se convierten en el registro de una práctica. Al respecto, este autor recomienda registrar la información correspondiente a cada documento, teniendo en cuenta fecha y lugar de obtención, tipo de elemento, fuente y usos del documento, quiénes lo produjeron, qué tan directa es la vinculación del documento con la organización que lo produce, qué características, tendencias o ideología poseen los autores del documento.

Por otro lado, Eco (1977/1995), en su texto *Cómo se hace una tesis*, habla de varios tipos de fichas para organizar la información documental, como las fichas temáticas, por autores, de citas, de trabajo o fichas de lectura. En cualquiera de estas es necesario: 1) mantener una estructura de organización de la información, más o menos fija; 2) transcribir frases o componentes importantes con sus respectivas referencias (párrafo, página, año, entre otros); 3) comentar con párrafos, notas al pie o memos la información que se considere relevante para

los propósitos; 4) adjuntar otro tipo de registros (fotografías, infográficos, esquemas) que permitan ampliar, y 5) mapear categorías de análisis.

Para este rastreo, se realizó una búsqueda bibliográfica en páginas web, micrositios de las unidades, entre otros, que contengan información sobre iniciativas que contemplen un componente de tutorías dentro de sus acciones. Esta búsqueda se limitó a iniciativas realizadas en el marco de procesos de docencia, extensión e investigación en el escenario de la UdeA. Cabe recordar que las iniciativas fueron rastreadas entre el 2020 y 2021, por lo que las modificaciones que estas hayan tenido no son objeto de este texto.

Luego se estableció una base de datos con las iniciativas en tutorías de la Universidad de Antioquia, y se eligieron seis de ellas a través de los siguientes criterios: a) diversidad, se buscó reseñar iniciativas con diferentes enfoques y contextos para dar cuenta de un panorama más amplio de lo que sucede en la UdeA; b) viabilidad, iniciativas en las cuales tuviéramos información suficiente para rastrear o redes de contactos para profundizar en ella; c) iniciativas que tuvieran al menos dos años de existencia para poder valorar mejor su trabajo y alcances, y d) la pertinencia de sus componentes pedagógicos y didácticos en relación con la experiencia e intereses del Nodo.

Posteriormente, se diligenciaron fichas descriptivas, siguiendo algunas de las recomendaciones de Hernández et al. (2020) y Eco (1977/1995) para el manejo de información documental, así como los lineamientos generales esbozados por el colectivo de la Red de Tutorías de la UdeA. Después se agruparon las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas en las tutorías y se evidenciaron los casos en los que no se encontró definida la fundamentación pedagógica y didáctica de las iniciativas. Finalmente, se presentan unos derivados de la búsqueda y una propuesta de orientaciones para el componente pedagógico y didáctico del proceso tutorial.

Análisis y líneas de sentido

Apostar por una defensa irrestricta de lo público en educación –y no simplemente de la educación pública– que es lo opuesto del secreto, lo privado, lo que permanece encerrado y no hace más que privilegiar a los privilegiados y empobrecer a los empobrecidos.

(Skliar, 2020, pp. 95-96)

La revisión de estas iniciativas surgió por la necesidad de comprender mejor los diferentes enfoques teóricos que subyacen a las prácticas de las unidades académicas y administrativas, destacando así la conversación de distintas corrientes didácticas y pedagógicas que se sustentan en tradiciones como las pedagogías del buen vivir, la pedagogía experimental, el constructivismo, los aportes de la psicología cognitiva, evolutiva y social, la filosofía de la educación, las teorías de la comunicación que inciden en la relación tutor-tutorado y la perspectiva de la literacidad académica.

Aunque no fue posible determinar a partir del rastreo un modelo pedagógico y didáctico único, compartido y estructurado por las unidades, pues lo que se destaca precisamente es la variedad de enfoques, dimensiones y prácticas, sí hay elementos comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje que nos llevan a hablar de una singularidad de la Universidad en un terreno de diferencia. Algunos de estos derivados conceptuales plantean asuntos como el lugar de la autonomía en la formación de tutores y tutorados, el diálogo como principio de la formación crítica, la formación entre pares, el apoyo psicopedagógico en tanto estrategia educativa, la nivelación académica y las relaciones horizontales y su vínculo con los lineamientos pedagógicos para la formación en educación superior. Sin embargo, este trabajo también permitió evidenciar que muchas de las experiencias tutoriales de la Universidad no explicitan ni desarrollan conceptos ni marcos teóricos y conceptuales del saber pedagógico y didáctico; aunque indiquen en su documentación algunos elementos y estrategias que orientan el trabajo, este componente sigue siendo marginal, sobreentendido y, por tanto, poco profundo.

En suma, en este rastreo emergieron algunos componentes recurrentes en los procesos de tutorías y otros particulares que permitieron ampliar el panorama de recomendaciones para el fortalecimiento, no solo de cada una de las iniciativas, sino también para apuntalar unos procesos reflexivos en relación con lo que se hace como Universidad y que es necesario reconocer para fortalecer y potenciar desde un trabajo orientado por principios pedagógicos y didácticos enunciados de manera clara y pertinente. En los resultados se localiza una gran diversidad y riqueza de elementos sobre la pedagogía y la didáctica en las tutorías, pero que no asumen de

manera sistemática y rigurosa esta reflexión; por ello, es inviable hablar de modelos, paradigmas o enfoques educativos claros.

Este rastreo permitió tejer algunas líneas de sentido para seguir pensando formas de vincular la práctica tutorial con preguntas pedagógicas y didácticas que alienten un camino común para el acompañamiento a las comunidades académicas universitarias, las cuales la instauran en el terreno de lo público, lo que está a la vista, lo que se mueve y cambia a medida que las comunidades de práctica alientan nuevas preguntas y retos de formación. Así, nos preguntamos por ¿Qué se aborda en la tutoría, cómo se hace, para quiénes, con quiénes y por qué? interrogantes que, con todo el convencimiento, se deben construir de manera conjunta y con respuestas siempre abiertas o, como sostiene Masschelein (2006), “prácticas que nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen” (p. 1).

En lo que sigue, se presentan una serie de interrelaciones que resultan necesarias para situar la pregunta por la pedagogía y la didáctica como instancias de reflexión potentes para el fortalecimiento de lo que se está haciendo. La intención es que sean líneas de ese entramado de relaciones para seguir tejiendo una propuesta plural en la que se desplieguen los interrogantes más profundos que le realizan tutores y tutorados a la Universidad.

Primera línea de sentido. Los sujetos del acto pedagógico: entre el mundo de la vida y las interacciones

Pensar las interacciones tutoriales en las iniciativas revisadas desde los sujetos que entran en diálogo dentro de los procesos es darle tiempo y espacio a una relación de intersubjetividad pedagógica que, como anuncia Mèlich (1997), deberá tener presente tres aspectos: la enunciación de sus fases de diálogo, la aplicabilidad y los límites del acompañamiento. La cuestión de las fases alude al reconocimiento del mundo de la vida de los sujetos implicados en el acto pedagógico para provocar, luego, el encuentro con los conceptos vinculados con las disciplinas y los saberes académicos, los cuales, finalmente, destacarán la trascendentalidad dialógica que supone ver la universidad como un territorio plural.

Alejados de una pedagogía normativa que asigna a los sujetos lugares fijos, algunas iniciativas advierten el proceso en devenir en el que se hallan implicados los

estudiantes, maestros y otros tipos de acompañantes que se vinculan en la tutoría. Desde allí se teje una mirada pedagógica que antes de pensar en los dispositivos y las estrategias, se piensa cercana a los sujetos y a sus potencialidades de formación (entendiendo la formación como un camino en potencia de ser transitado por el ser humano, y no como un ideal de la institución educadora).

En el caso de otras iniciativas revisadas se hace necesario poner en tensión el rol de tutores y tutorados, advirtiendo, nuevamente, que es importante comprometerse con una mirada subjetiva de lo académico, que plantee una profunda relación con la vida, es decir, que al menos intente penetrar en la realidad sociohistórica de los sujetos, desde donde se abandonen viejas categorías pedagógicas y se acoja el fenómeno tutorial como parte del mundo de la vida cotidiana y de la experiencia con lo *otro*. En este punto, algunas de las iniciativas se quedan, por momentos, del lado de los apoyos psicológicos, mientras que otras se centran en la dimensión académica, muy del orden de la consultoría, dejando por fuera una mirada holística e integrativa de lo que significa trabajar con sujetos y no solo con las evidencias empíricas que ofrecen las situaciones o condiciones momentáneas del desempeño académico, desde las que es imposible asignarles una identidad fija (buen estudiante, tercerizador, desertor, mal estudiante, etc.).

Acogiendo esta crítica, los sujetos en procesos de acompañamiento tutorial dejarán de ser cifras de atendidos, problemas o temas consultados para convertirse en “sujetos de prácticas”, esto es, en realidades corporales que se manifiestan en un tiempo vivido (condición espacio-temporal). Los sujetos, entendidos como realidades en movimiento, para sí mismos y para los otros, serán centrales en el proceso de tutoría. Tutores y tutorados deberán negociar lenguas y lenguajes para entender y actuar sobre el mundo, convirtiéndose en *sujetos en el mundo* mediante el encuentro comunicativo desde el cual se constituye un entorno común y multidimensional de práctica, pues la tutoría no atañe solo a la atención de condiciones vitales de alimentación, espacio o bienestar económico, sino a las maneras como dichas condiciones aumentan su potencia y se conservan en el tiempo, convirtiéndose en dimensiones de una vida intencional, o sea, de una en la que el saber se experimenta como vivencia social, cronológica y trascendental. En esta condición experiencial de la tutoría, el cambio de condiciones se experimenta con otros, no en tanto proceso adaptativo a la vida universitaria, sino, más bien, como lugar para construir nuevas significaciones en el corazón de las interacciones pedagógicas que hacen posible el aprender.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la tutoría es sobre todo un espacio humanizado, en cuanto reconoce, valora e impulsa las diferencias y diversidades, las preguntas y caminos de los tutores y tutorados. La tutoría no es coherente con un modelo de educación bancaria, sino emancipadora o problematizadora (Freire, 2001). No se trata de un tutor visto como un sujeto superior que transfiere conocimientos al estudiante, como si el estudiante fuera un recipiente vacío, y el conocimiento cae en cajas que se acomodan en la mente del otro. De este modo, se toma distancia de las perspectivas asistencialistas e instrumentales de la tutoría, que la limitan a un espacio de exposición de contenidos académicos o una “ayuda” para aquellos que son categorizados como estudiantes con problemas, o donde los estudiantes son “usuarios” atendidos, como en un servicio de orientación o remisión clínica.

Para este colectivo de autores, la tutoría significa conectar el mundo académico de los conceptos con el mundo de la vida de los estudiantes, y esto con el mundo social, cultural, político y económico que constituye la vida del tutor, tutorado, la universidad y el país. Por este motivo, no hay una transferencia de conocimiento, sino una construcción de este en las relaciones que se tejen. Con Freire, defendemos el hecho de que el conocimiento se construye en colectivo y entendemos la tutoría como un dispositivo para la construcción de conocimiento donde todos, todas y todes participamos. En este orden de ideas, si bien existen diferentes tipos de tutorías de acuerdo con sus objetivos y metodologías, y que pueden enfocarse tanto en orientaciones administrativas como académicas, se piensa que todas ellas coinciden en su carácter humanista y emancipador que dialoga entre los mundos complejos, dinámicos y subjetivos de los estudiantes.

Finalmente, en esta concepción expuesta la tutoría no es únicamente una asesoría, consultoría o consejería, es un dispositivo pedagógico más amplio con múltiples formas de operar donde se construye conocimiento académico y no académico para transformar la vida de quienes participan de ella. En definitiva, la tutoría se conecta muy bien con el principio de formación integral del Estatuto General de la Universidad (UdeA, 1994) y el Proyecto Educativo Institucional (UdeA, 2021). De esta manera, defendemos la comprensión de que ser tutor es ser también un formador integral, donde en el ejercicio mismo del acompañamiento se presentan las dimensiones éticas, estéticas, políticas y lógicas de un proceso educativo.

Segunda línea de sentido. La cuestión de los ciclos como apuesta pedagógica para conectar con la vida

En las iniciativas rastreadas se destaca la importancia de un acompañamiento tutorial al sujeto según sus diferentes ciclos, es decir, se tiene en cuenta tanto el ciclo de vida que involucra aspectos mentales, psicológicos y sociales, como el ciclo académico (el momento de formación en el que se encuentra el sujeto), ya sea la etapa previa a su ingreso a la Universidad, su estadía en la Universidad o como egresado. Cualquiera que sea la fase del ciclo en la que se encuentre el estudiante, el acompañamiento se da mediante un encuentro dialógico en el que tutor y tutorado parten de sus experiencias y vivencias.

De hecho, cuando hablamos de los ciclos nos referimos a una dimensión temporal de la vida. El tiempo entendido como ritmo en el plano educativo puede tener varios sentidos: ritmos o momentos del aprendizaje, los momentos de las secuencias didácticas, tiempo de la tutoría, trayectos o tránsitos en la universidad, fases del desarrollo cognitivo y social, etapas de la vida académica, semestres o niveles académicos, entre otros. Esta división temporal es importante en el sentido que posibilita contextualizar mejor los problemas y necesidades que se presentan en determinados momentos.

El tiempo en lo educativo es una de las columnas fundamentales de todos los modelos pedagógicos y didácticos. Para Paulo Freire, el tiempo no puede ser entendido como dato o destino (Streck et al., 2008). Esto significa que no todos los tiempos son iguales, ya que hay tiempos subjetivos y experienciales, y el tiempo no puede constituir una herramienta de dominación para clasificar a los sujetos, excluyendo aquellos que no cumplen “a tiempo” sus deberes. El tiempo entendido desde una dimensión de los procesos, de permanencias y cambios, que es singular y colectivo, lleva a Freire a hablar de la conciencia histórica y temporal, es decir, la comprensión del momento de la vida en el que *Yo estoy situado*. Así, el tiempo es situación y conciencia y se relaciona también con las dimensiones espacial, objetiva y subjetiva.

En este sentido, esta conciencia temporal se resiste a definir a los sujetos de manera homogénea por etapas e invita a escuchar a las personas para entender los tiempos en los que están, es decir, para situarlas en la conciencia histórica y de vida. En otras palabras, hay varias dimensiones del tiempo. Por eso, aunque estudiantes

de un mismo semestre compartan un tiempo académico, hay otros universos de tiempos diferentes que no son compartidos. De esta manera, cuando hablamos de ciclos en las tutorías y pensamos sobre el tiempo, consideramos importante entender los tiempos en plural y su relación con la permanencia estudiantil.

Esto significa caracterizar los diferentes momentos de vida sin cuadricular y prefijar a los sujetos. Al respecto, el filósofo colombiano Fernando González, en su libro *Viaje a Pie* (1974), señala algunas de las ideas de su pensamiento, en el cual el ritmo y el tiempo tienen una importancia fundamental para la vida. Si entendemos el viaje de Fernando González como el camino que ha seguido hacia sí mismo, él indica que el ritmo:

Es tan importante para vivir como lo es la idea del infierno para el sostenimiento de la Religión Católica. Cada individuo tiene su ritmo para caminar, para trabajar y para amar... por el ritmo podrían calificarse los hombres.... Entonces fue cuando apareció nítida la idea del ritmo, a saber: para no cansarse hay que descubrir nuestros ritmos, ajustar a ellos nuestros pasos y el movimiento de bordones y acompañarlos de profundas respiraciones de atleta yanqui. (p. 36)

Ese caminar requiere de un estado de ánimo específico, cercano a un disponerse a todo lo que se pueda ver, que anuncia Walser (2017), y que se materializa en “ideas que van ocurriendo en la acción, en un caminar que acontece más como fino vagar que de un fuerte paso y marcha” (Walser, 2017, p. 40), a veces errante, sin raíces (Serres, 1995), “con alma arlequinada, asociando y mezclando los espíritus de los lugares por los que pasamos” (p. 62). El caminar exige una escucha atenta para acoger incluso la pregunta que no consigue formularse.

Finalmente, comprendemos el tiempo no como un obstáculo que se debe correr veloz para superarlo, tampoco en una sola dimensión, sino como relacional a la vida tanto personal como cultural y académica, desde una perspectiva fenomenológica que es compartida tanto por Freire como por González, Serres y Walser. Esta mirada de los ciclos en las tutorías problematiza las clasificaciones cerradas de los sujetos y posibilita la mirada y escucha más atenta de la situación de nuestros estudiantes para adaptar la tutoría a los momentos particulares de quienes acompañamos en el camino.

Por lo anterior, uno de los retos de la acción es la lectura de los tiempos sociales y culturales, cronológicos, académicos, administrativos y del desarrollo individual de cada estudiante a fin de facilitar la comprensión de cada tiempo y una posible armonización para el cumplimiento de las normativas institucionales en cuanto a los requisitos administrativos y de los asuntos académicos en los calendarios semestrales.

Esta tarea es sumamente compleja, pero pensamos que dimensionar la interrelación entre los tiempos y hacerlos explícitos en los acompañamientos puede ayudar a los estudiantes y tutores a comprender mejor sus lugares y responsabilidades y a construir alternativas que posibiliten la negociación entre tiempos, o al menos el diálogo sobre esto puede facilitar claridades sobre los procesos de vida académica.

Tercera línea de sentido. La condición dialógica de la pregunta: entre la comprensión integral de lo educativo y la apuesta por un pensamiento autónomo

Se ha identificado que en los acompañamientos tutoriales revisados se da un diálogo horizontal. A medida que fluye, hay un reconocimiento de las fortalezas y aspectos a mejorar, lo que permite que este acompañamiento sea integral, ya que en la conversación confluyen diferentes ámbitos desde lo personal, lo psicológico, lo social y lo académico.

En *Pedagogía del Oprimido* (2001), Freire desarrolla en los dos últimos capítulos una concepción emancipatoria y crítica del diálogo, entendido como un proceso dialéctico, horizontal y problematizador. El diálogo se define como una práctica social de decir el mundo, en el sentido en que dialogar es hacer el mundo. Cuando afirmamos el espacio de las tutorías como un lugar para el diálogo, vamos más allá de los intercambios comunicativos y las funciones del lenguaje y la comunicación para entender el diálogo como el pensar y hacer el mundo entre el tutor y el tutorado.

Ese *hacer el mundo* es horizontal, se comparte de manera democrática y plural las palabras. Esta horizontalidad y dialogicidad es condición de posibilidad de un ambiente participativo donde se genera confianza, ya que, teniendo en cuenta los planteamientos de Freire, no se impone al tutorado el lugar de habla del tutor; se

escogen los temas y contenidos a trabajar, valorando los saberes previos y las palabras para dialogar del estudiante.

Este encuentro dialógico da como resultado el fortalecimiento del pensamiento autónomo en el que, finalmente, el tutorado puede desarrollar su capacidad de discernimiento como una herramienta para tomar sus propias decisiones. La tutoría constituye así un dispositivo pedagógico para la autonomía donde el estudiante no crea una relación de dependencia con el tutor, sino que aprende a construir conocimiento para la vida.

Además, en el ejercicio de revisión, encontramos que en las tutorías la construcción individual, colectiva, acompañada y dialógica de las preguntas son una de las herramientas fundamentales que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios tutoriales. Preguntar, entonces, adquiere varios sentidos. En primer lugar, para responder aspectos concretos de los ciclos de vida académicos o contenidos de las disciplinas. En segundo lugar, las preguntas como escenarios de confrontación de diversas posturas que problematizan nuestras concepciones de mundo. Y, en tercer lugar, la pregunta como generadora de otras preguntas que llevan a prácticas que cuestionan y transforman la experiencia. De este modo, si bien la pregunta en las tutorías puede desarrollarse a modo de asesoría o consulta, también puede ser, en palabras de Paulo Freire, una pedagogía en sí misma, en lo que Freire nombra como pedagogía de la pregunta.

Ahora bien, pensar en la pedagogía de la pregunta en una tutoría significa defender el derecho a no saber y a cuestionar; incluso las preguntas que pueden ser obvias, incómodas y contradictorias son fundamentales. Por otro lado, la pregunta como un ejercicio de la curiosidad y la divergencia, que se aprende y se construye en colectivo. De este modo, consideramos que es importante entender las preguntas en las tutorías más allá del ejercicio de consultoría y situarla en su complejidad para jalonar el aprendizaje, pensando en autores como Sócrates, Gadamer y Freire: preguntar para incitar el pensamiento.

Sin lugar a dudas, es importante cuestionarse sobre cómo hacer las propias preguntas cuando el sistema educativo demanda siempre respuestas ágiles y fáciles. La tutoría, en este sentido, puede superar su dimensión de recetario o manual para constituirse en un dispositivo que reconoce y legitima las diversas maneras de preguntar por la vida, el arte, las matemáticas, la filosofía, la historia, la

salud, las humanidades. Finalmente, la pedagogía de la pregunta es una reivindicación ética y política de la educación y una metodología propia de los espacios de tutorías.

Discusión: recomendaciones provisionales

En medio de un ejercicio potente de vernos en el espejo del otro para especular, encontramos en nuestro corazón una base epistemológica universitaria que reconoce la pertinencia de hacer la pregunta pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, el camino andado nos deja ver enfoques teóricos y metodológicos desde los que situamos no solo la acción didáctica y estratégica, sino una concepción sobre procesos y sujetos que muestra la variedad de discursos y prácticas. Porque mirar al otro implica ser, por momentos, ese otro y reconocer que está por hacerse.

Así, desde un punto de vista didáctico y pedagógico, es importante:

- **Realizar ciclos de formación colectivos e individuales para apoyar a los tutores** a visibilizar, explicitar, construir y problematizar sus conceptos pedagógicos y didácticos, de acuerdo con los modelos humanistas y críticos de la educación que defendemos para la Universidad. Para esto, el uso de películas, documentales, música y otros dispositivos artísticos se constituyen en herramientas potentes desde las cuales se destaca la presencia de las metodologías interactivas y participativas, como lo que algunos autores han denominado investigación basada en artes (IBA), que alimenta la discusión alrededor de la investigación poscualitativa, cuyos giros “plantean cuestionamientos a la centralidad del sujeto y la subjetividad en los estudios cualitativos, así como a la interpretación (o comprensión) como perspectiva o sentido del abordaje cualitativo” (Hernández y Revelles, 2019, p. 25).
- Para Hernández (2008), la IBA inicia como parte del giro narrativo, cuestiona la hegemonía de ciertas maneras de investigar el acto educativo y formativo y hace uso de procedimientos artísticos para dar cuenta de la experiencia. Según el autor:

- El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean. En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas. Cuando pensamos en la IBA suele hacerse considerando la utilización de las imágenes o representaciones artísticas visuales o performativas como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos. Pero el componente estético no se refiere solo a estas representaciones visuales. También se vincula a la utilización de textos que permitan, debido al formato elegido –literario, poético, ficcional–, conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga. (pp. 94-95).
- Este tipo de abordaje da un lugar especial a las literacidades múltiples y transdisciplinarias.
- **Posibilitar la escritura narrativa y experiencial de las vivencias de los tutores** para, desde allí, compartir narrativas pedagógicas que animen a la discusión y formación tutorial. Estas narrativas, como lo anuncia Braidotti (2015), “no son no coherentes, ni racionales” (p. 40) y que, desde su naturaleza improvisada, se instauran en una micropolítica compleja, propia de los sistemas contemporáneos y de los sujetos que les atribuyen sentido desde sus contextos específicos.
- **Construir un repositorio virtual** con libros, videos y recursos didácticos para los tutores a partir de experiencias exitosas en la universidad y otros contextos, con lo cual se contribuye a un ejercicio de sistematización, necesario para mirar casa adentro y dialogar con los argumentos que otorga la práctica, casa afuera.
- **Conformar un laboratorio pedagógico** donde los tutores puedan poner a prueba y construir con otros recursos y entornos de aprendizaje para los acompañamientos. Es importante que participen en estos espacios profesores, empleados y psicoorientadores para, a partir de la interdisciplinariedad y el diálogo, potenciar el trabajo desde el

reconocimiento de los recursos y estamentos con los que ya cuenta la Universidad.

Referencias

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Editorial Gedisa.

Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (L. Baranda. y A. Clavería, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1977).

Freire, P. (2001). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.

González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68.
http://smip.udg.mx/sites/default/files/38_gonzalez_palacios.pdf

González, F. (1974). *Viaje a Pie*. Bedout.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.

Hernández, C. y Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 3-22.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941/1388>

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Hernández-Hernández, F. y Revelles-Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-47.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001/268821>

- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En: D. Gutiérrez e I. Dussel (Comp.), *Educuar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen* (pp. 295-310). Manantial-OSDE.
- Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Antrophos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la Implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra.
- Sklíar, C. (2020). *Lectura y educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Streck, D., Rendín, E. y Zitkoski, J. (Orgs.). (2008). *Diccionario. Paulo Freire*. 2.º ed., rev., amp., 1.º reimp. Auténtica Editora.
- Universidad de Antioquia. (1993). Acuerdo Académico 211 de diciembre 6 de 1993.
- Universidad de Antioquia. (1988). Resolución Rectoral 0378 de 1988.
- Universidad de Antioquia. (1989). Acuerdo Académico 126 del 4 de mayo de 1989.
- Universidad de Antioquia. (1994). Acuerdo Superior 1 de 1994, Estatuto General de la Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia. (1995). Resolución Rectoral 6385 de 1995.
- Universidad de Antioquia. (1996). Acuerdo Superior 083, correspondiente al Estatuto Profesorado.
- Universidad de Antioquia. (2021). Acuerdo Académico 589, Proyecto Educativo Institucional.
- Universidad de Antioquia. (2021). *Plan de Acción Institucional 2021-2024*.

Urbieto, J. (Coord.). (2023). *Tutoría y Andamiaje Educativo en la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2023-01/Tutoria%20y%20Andamiaje%20Educativo.pdf>

Walser, R. (2017). *El paseo*. Ediciones Siruela.

Capítulo 2. Fortalecimiento en prácticas LEO para la Permanencia Universitaria

Autores

Adriana Elena Herrera

Gabriel Mejía Ángel



La imagen muestra la escena de cinco jóvenes compartiendo un momento de estudio o lectura colaborativa en un entorno tranquilo, agradable y amistoso. Todos leen y observan un libro.

Latinoamérica es una de las regiones del mundo donde la clase social, la etnia, el género, el lugar de procedencia, etc., inciden con mayor fuerza en las inequidades que las personas y las comunidades deben afrontar. Dentro de esta región, Colombia y el departamento de Antioquia son casos en los que se acentúan los problemas antes mencionados (Hoyos et al., 2023). La inequidad educativa, por ejemplo, trae consecuencias en el acceso, la permanencia y el aprendizaje académico y para la vida, asuntos que se correlacionan con el nivel de desarrollo del país y, por tanto, de la región. Ante este problema, la Universidad de Antioquia (UdeA) ha iniciado acciones para promover la permanencia y reducir el abandono estudiantil asociado a inequidades de distinto orden. La docencia, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje disciplinar aparecen como factores claves para la

promoción de la permanencia estudiantil, ya que estos se vinculan con la evaluación, el diseño didáctico y la forma como los estudiantes se relacionan con el saber disciplinar (Carlino, 2005, 2013; Zavala, 2011).

Al respecto, las prácticas de lectura, escritura y oralidad (en adelante prácticas LEO) son aspectos importantes a la hora de comprender los procesos de producción de conocimiento en el ámbito académico. Esto se puede evidenciar en la configuración de quehaceres colectivos –prácticas– que están vinculados a la lectura y a la producción de ciertos géneros discursivos específicos (Cassany y Morales, 2008). Como señalan Pérez y Rincón (2013):

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.... Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria. (p. 72)

Como se puede apreciar, acercarse a la lectura y a la escritura en los ambientes universitarios implica reconocer que no es suficiente con explicitar las características lingüísticas de los textos, motivo por el que resulta necesario reconocer quiénes son los sujetos y las comunidades que hacen uso de estas producciones textuales y cuáles son los fines con los que las emplean. Del mismo modo, se puede evidenciar que a través de las prácticas LEO se promueven formas específicas del conocimiento académico. Por tanto, la universidad tiene prácticas discursivas asociadas a la cultura académica que promueve, y apropiarse de estas es una condición para vincularse adecuadamente a los contextos universitarios. Así, vincularse mediante el lenguaje a lo que implica ser universitario, participando en prácticas sociales y culturales significativas es una muestra de cómo las formas discursivas académicas inciden en el desarrollo del lenguaje para la vida.

Esta contextualización da sentido a una aproximación que sitúa el lenguaje en el marco de las formas de uso y sentidos que se le da en los contextos académicos. Por este motivo, el concepto de práctica letrada (Zavala, 2008, 2011) permite tener un acercamiento a tal perspectiva, pues posibilita visibilizar los vínculos entre los

textos, las formas de lectura, las voces, la construcción de trayectorias académicas y los contextos sociales.

La lectura, la escritura y el habla, en tanto prácticas socioculturales profundamente imbricadas entre sí, hacen parte de contextos culturales que le dan un sentido y condicionan la manera en la que los sujetos las usan y se relacionan con estas (Carlino, 2013; Cassany y Morales, 2008; Zavala, 2008, 2011). Los contextos culturales, en otras palabras, tienen el papel de configurar *literacidades*. El concepto de literacidad pone de manifiesto una comprensión de las prácticas letradas que están inmersas en relaciones de poder que comportan una identidad específica, formas de uso determinadas y una epistemología. Esto último especialmente en los contextos académicos y escolares. En palabras de Zavala (2008):

Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura... podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios. (p. 71)

De ese modo, el lenguaje académico no solo está vinculado a un conjunto de reglas gramaticales y lingüísticas, sino también a la interacción entre los sujetos, los contextos, los sentidos y las finalidades que se le dan. La literacidad implica que las prácticas letradas son acciones situadas en un espacio y un tiempo, que tienen una historia y una geografía tras de sí (Andrade, 2009; Zavala, 2008). Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de que los contextos estén presentes en la reflexión sobre el lenguaje y sobre la manera como este influye en los procesos formativos en la educación superior.

Ahora bien, el concepto de literacidad, además de dar cuenta de la influencia que tienen los contextos sociales y las relaciones que en estos tienen lugar, también evidencia la existencia de modos específicos de usar la escritura (Carlino, 2013; Cassany y Morales, 2008; Zavala, 2011). En líneas generales, las prácticas letradas, en tanto formas comunes a los contextos sociales, actúan como la base de formación de la literacidad, la cual tiene como resultado la emergencia de un “conjunto de conocimientos, valores y comportamientos” (Cassany y Morales, 2008) que se vinculan a la formación profesional de las personas en el caso de los espacios universitarios. La dinámica generada a partir de la interacción entre las literacidades, los sujetos y los contextos da cabida a la formación de una

comunidad discursiva y de una identidad que es propia de dicha comunidad (Cassany y Morales, 2008; Pérez y Rincón, 2013; Zavala, 2008, 2011).

A partir de lo anterior, se hace necesario precisar que en el ámbito académico se da la conformación de identidades en las que las prácticas letradas, constituidas en literacidades, influyen en la construcción de la identidad profesional y de los discursos propios de las comunidades académicas. Como señalan Cassany y Morales (2008):

La identidad profesional de cada individuo se construye a partir de la imagen... que proyecta a sus colegas en sus textos, tanto la propia como la de sus lectores, lo cual está relacionado con el estilo que utiliza, con la gestión que hace de las citaciones de autores previos (que son sus compañeros de disciplina), con los temas que elige, etc. (p. 4)

De este modo, el uso que se hace de los textos en los contextos académicos está ligado a los saberes propios de los campos disciplinares, a quienes leen y producen esos textos y, por último, en el para qué se adelantan dichas acciones. Esta mirada permite evidenciar que la escritura y sus procesos comprensivos desde la lectura están atravesados por intereses y usos específicos, lo cual significa que leer y escribir no son prácticas neutrales, sino que están en relaciones de conocimiento construidas entre las comunidades académicas, mediadas por tensiones, acuerdos, etc.

Esta concepción de lectura y escritura, puesta en el marco de la cultura académica, “permite reconocer que en las prácticas de lectura y escritura se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones” (Pérez y Rincón, 2013, p. 75). En definitiva, lo dicho hasta el momento muestra que la escritura está inserta en el marco de dinámicas sociales que exceden los elementos estrictamente lingüísticos del lenguaje, lo que da cuenta de la complejidad presente en las prácticas letradas y las literacidades propias de los contextos académicos.

Esto trae consigo la necesidad de poner en marcha acciones encaminadas a posibilitar que los estudiantes de recién ingreso puedan apropiarse de las convenciones que las literacidades académicas delimitan en el marco de los

distintos campos de formación, lo cual da lugar a una pregunta por las formas de acompañamiento, la didáctica de las profesiones y a una problematización sobre los modelos de enseñanza universitaria.

Para ello, Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, en su Nicho de Formación, ha dispuesto un componente enfocado en el fortalecimiento de las prácticas LEO, centrado en acompañar a los estudiantes en su vinculación a la vida universitaria, y particularmente, a sus unidades académicas. Este componente reconoce que las acciones de acompañamiento orientadas tanto por estudiantes como por profesores requieren de escenarios que incentiven su cualificación, mejora y articulación con las apuestas institucionales.

De ahí que el componente de fortalecimiento en prácticas LEO del Nicho de Formación ha puesto en marcha las siguientes acciones: Seminario de Formación de Tutores; Asesorías LEO en Posgrado, Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO) y Diploma Institucional CLEO-Lenguajes para la Permanencia: Territorios en Diálogo. Estas acciones de formación y acompañamiento desarrolladas con la comunidad universitaria se basan en conceptos como la alfabetización y la literacidad académicas, entre otros, donde se articulan principios de equidad, accesibilidad e inclusividad, que inciden en las prácticas docentes y en las acciones tutoriales en el lenguaje.

En virtud de lo anterior, este texto busca presentar las acciones de formación antes mencionadas con el fin de destacar sus dinámicas de implementación, la trayectoria, los aspectos más relevantes y la proyección que estas tienen.

Formación para el acompañamiento tutorial

El acompañamiento en modalidad tutorial ha sido una de las grandes estrategias de la educación superior que promueve la calidad académica e influye positivamente en la vida universitaria de estudiantes, ya que no solo hace énfasis en aspectos académicos, sino también en condiciones psicopedagógicas y socioculturales (Hernández y Vallejo 2017), las cuales reconocen ritmos, formas y modalidades de aprendizaje, así como los contextos, los sujetos y las prácticas culturales donde están inmersos los saberes. En este sentido, se hace necesaria la formación integral para tutores, puesto que, aunque el rol del tutor presupone cierta

experticia, también debe desarrollar habilidades comunicativas, pericia, empatía y conocimientos didácticos, pedagógicos y evaluativos que potencien el saber y el saber hacer de quienes acompañan a otras y otros. Según los antecedentes institucionales de 2015 (Escudero, 2017) por el programa de Permanencia, entonces Permanencia con Equidad, las tutorías se han situado como parte del quehacer docente, incluso se contemplan normativamente en los planes de trabajo docente como un tiempo de acompañamiento para asesorías. Pero esta categoría se enfoca en resolver dudas académicas puntuales y deja de lado el seguimiento, la evolución, la inmersión en la cultura académica y las condiciones subjetivas que emergen en las relaciones pedagógicas y en la figura docente. En efecto, los lineamientos para las acciones tutoriales en la Universidad de Antioquia, propuestos por la Vicerrectoría de docencia (2017), refieren que:

El 82 % de las unidades académicas cuentan con experiencias tutoriales, algunas con gran recorrido al respecto, otras están iniciando en el acompañamiento a estudiantes y pocas están aún sin implementarlas, siendo conscientes de la importancia y necesidad de una mejor consolidación y desarrollo de las tutorías. (p. 13)

En este sondeo se evidencia que la Universidad de Antioquia adelanta diferentes acciones tutoriales tras el reconocimiento de las necesidades de las y los estudiantes en su vida y trayectoria universitaria, y que estas iniciativas nacen en los contextos de las unidades académicas y de los saberes disciplinares, lo cual sitúa la práctica tutorial, y, a su vez, pone de manifiesto nuevas exigencias a nivel institucional para que dichas acciones se nutran entre sí, sean reconocidas en la Universidad y cobijadas por políticas públicas y organismos que deriven, orienten y sistematicen las experiencias de las universidades. En este aspecto, la Red de Tutorías, iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia, ha consolidado varios mecanismos para indagar y articular las experiencias tutoriales a un nivel global de Universidad; sin embargo, aún falta el trabajo colaborativo de las unidades académicas y la cocreación de un programa macro que posibilite revitalizar y nutrir las experiencias tutoriales. Otro rasgo importante a destacar son los perfiles y nuevos vínculos que toman forma en los programas y acciones tutoriales de las unidades académicas, donde el rol del tutor transita entre diferentes vínculos y relaciones como pares acompañantes, docentes, voluntariados, expertos, externos, administrativos, en suma, otras figuras y modalidades del acompañamiento tutorial que velan por el bienestar, el ingreso, la permanencia y el egreso de las y los

estudiantes, promoviendo estrategias basadas en principios de calidad, equidad y corresponsabilidad en las formas de ser y habitar la universidad.

A partir de lo anterior, se inscribe el colectivo de Formación de Permanencia e Inclusividad, instancia que ha considerado la tutoría como práctica pedagógica y formativa para el fortalecimiento de las prácticas LEO con enfoque diferencial y humanístico. Esto implica considerar las identidades, la procedencia, las necesidades, los gustos, los ritmos de aprendizaje y las potencialidades de los sujetos acompañantes y acompañados en modalidad tutorial. Es una relación pedagógica más horizontal e íntima, donde los saberes, acciones y relaciones no distan de la vida, de la experiencia y de conocimientos críticos, reflexivos y contextualizados. El reconocimiento de los sujetos es un principio fundamental en la práctica pedagógica y el lenguaje, el diálogo y la empatía son pilares en el acompañamiento tutorial y en la consolidación de redes de confianza y comunidades de aprendizaje que posibilitan el hacer y el saber para la vida universitaria.

A continuación, se presenta una de las estrategias de la ruta de Formación centrada en el acompañamiento tutorial y en la formación de tutores.

Seminario de Formación de Tutores para la Permanencia

El Seminario de Formación de Tutores surge en el año 2017 en el marco del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), y ha tenido diferentes versiones atendiendo a las necesidades y público al cual va dirigido: estudiantes, docentes, tutores, mentores, auxiliares, monitores, administrativos, la comunidad universitaria en general. Se ha dinamizado en modalidad virtual y presencial, predominando la virtualidad en el periodo de pandemia, donde se realizaron 5 seminarios con 188 participantes entre docentes, auxiliares, monitores, estudiantes de pregrado y posgrado tanto del campus Medellín como de otros campus. En total, se han realizado 16 seminarios en los campus de algunas regiones como Amalfi, Remedios, Sonsón, Segovia; Sede Robledo, del campus Medellín y otros escenarios a partir de alianzas con educación precedente; y en algunas alcaldías e instituciones externas como el INDER con el programa del TEAM Medellín. Su duración ha variado entre 8 horas, 16 horas y hasta profundizaciones de 32 horas, como el Seminario Integrado de Formación en Prácticas LEO para el campus Sonsón en el año 2020. El programa curricular se ha implementado desde diferentes ejes temáticos, tales

como paz y buenos vivires, lenguajes para la permanencia, profundización en acompañamiento tutorial, etc., transversalizado por ejes articuladores como las prácticas LEO, las tutorías, la permanencia, enfoques diferenciales, entre otros.

El propósito principal de este espacio formativo es reflexionar y explorar estrategias didácticas y evaluativas en torno a las prácticas LEO en la modalidad de acompañamiento tutorial, cuyos contenidos curriculares no están enfocados únicamente al lenguaje, sino también a conocimientos relacionados con el acompañamiento, la práctica y la evaluación de procesos pedagógicos y didácticos, abordados desde un enfoque sociocultural que reconoce diferentes lenguajes, subjetividades y formas de habitar la universidad.

La estrategia se desarrolla mediante la modalidad de seminario, una metodología activa que posibilita la autonomía en el aprendizaje, en donde quienes participan construyen y amplían su conocimiento a través del intercambio de ideas. En consonancia con De Miguel (2005), esta forma organizativa de la enseñanza se concreta en un “espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento, en curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes” (p. 56). Esto nos plantea tres principios fundamentales del seminario: la reflexión, el trabajo colaborativo y la interacción, los cuales reconocen que los conocimientos, subjetividades y saberes que circulan en los procesos académicos están mediados por saberes previos e interacciones personales que se dan en la multiplicidad de acciones e intercambios sociales.

Experiencias

Uno de los grandes aportes del Seminario de Formación de Tutores a la permanencia universitaria es la adaptación e integración académica y social a partir de articulaciones entre Permanencia Universitaria, unidades académicas, Bienestar Universitario, colectivos, alcaldías, instituciones de educación precedente, etc., quienes posibilitaron prácticas de acompañamiento y formación contextualizadas, construidas colectivamente, reconociendo a la universidad como escenario fundamental para la construcción de tejido social, paz, equidad y dignidad. Justamente para visibilizar este puente entre la vida universitaria y la vida social, se presentan un par de experiencias significativas del Seminario, que aportaron a las reflexiones críticas en torno al acompañamiento y la formación con sentido social.

La vocera de la mesa de discapacidad de la Alcaldía de Segovia nutrió las discusiones y reflexiones en el Seminario, a la vez que sensibilizó a los participantes con su pliego de sueños para la paz:

Un sueño es pensar en hacer realidad una meta que empieza desde cero, ejemplo, la construcción de una casa. Mi sueño es tener una vida donde la convivencia tanto en el círculo familiar y en todo el globo terráqueo haya más comprensión y respeto, sobre todo que realmente sintamos amor al prójimo.
(Amelia)

Esta experiencia en el Campus Segovia, ubicado en un territorio donde las problemáticas sociales y de violencia exceden y vulneran las condiciones mínimas del derecho a la educación, propició que docentes, administrativos y estudiantes tensionaran y tejieran relaciones, narrativas y articulaciones entre saberes, territorios, lenguajes y paz como posibilidad para el acompañamiento tutorial e invitación a instituciones de educación precedente y a la Universidad de Antioquia a participar activamente en la construcción de paz y saberes para el buen vivir y el amor, como lo señala Amelia.

Otra experiencia significativa se vivenció en el Seminario de Formación Tutorial Edufid, en el Instituto Universitario de Educación y Deportes de la Sede Robledo, donde el Seminario trascendió su misión y visión de acompañar procesos formativos en las unidades académicas, con la coconstrucción de un programa microcurricular para el acompañamiento tutorial. En este, los docentes del Instituto fueron quienes principalmente dinamizaron y compartieron sus experiencias, reflexiones y teorizaciones en torno a la corporeidad, las pedagogías, las relaciones de poder en el ámbito deportivo y la potencialidad de reconocer la otredad en los acompañamientos tanto a docentes como a estudiantes. Esta experiencia contó con las voces de estudiantes de segundo semestre y con docentes vinculados de trayectorias de 15 y 20 años en el Instituto, lo cual orquestó una polifonía generacional y epistémica que nutrió las reflexiones, acciones y articulaciones en torno a la tutoría y la permanencia.

El docente Iván Darío consideró que su aprendizaje más significativo en el Seminario fue “la apertura, la flexibilidad, el rigor con el que se desarrollaron los

temas y se adquirieron herramientas importantes para la tutoría en relación con la permanencia”.

Después de presentar algunas de las experiencias, es relevante señalar la constante transformación de la propuesta, ya que esta exige el reconocimiento del acompañamiento, la formación y la tutoría no solo en las dimensiones académicas, sino inmersas en esferas y problemáticas sociales y epistémicas, condiciones psicológicas y personales. En otras palabras, se trata de una práctica contextualizada que se ha ido nutriendo, cuestionando y creciendo a la luz de las dinámicas sociales como la pandemia, la declaración de emergencia por violencias basadas en género dentro de la UdeA, el estallido social del 2021, desórdenes psicológicos y pedagógicos pospandemia, entre otros. Esta afirmación no niega ni suprime la complejidad de estas dinámicas, pero sí exalta la posibilidad y potencialidad del movimiento y la flexibilidad curricular que hace de una práctica pedagógica, con aspectos a mejorar, un escenario horizontal y una comunidad de aprendizaje y confianza.

Para finalizar, volvemos a una idea ya mencionada, y es el trabajo colaborativo entre Permanencia Universitaria y las unidades académicas que ya han consolidado, o que tienen intenciones de construir o implementar estrategias de acompañamiento en modalidad tutorial, dado que hay un reconocimiento de necesidades particulares y globales, y el acompañamiento tutorial puede ser una posibilidad pedagógica para potenciar la permanencia y el buen vivir en los escenarios universitarios. Ahora bien, no es menor la tarea y el reto de articular diferentes unidades académicas en la cocreación de los micro, meso y macrocurrículos no solo del Seminario o de cursos, sino de proyectos, sueños y horizontes que amplíen la trayectoria del acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia.

Permanecer desde la formación posgradual

En las diferentes áreas y disciplinas académicas la formación posgradual requiere de una sólida apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, que son demandadas durante los procesos de investigación y socialización del conocimiento. Sin embargo, un gran número de estudiantes de maestrías y doctorados desertan por motivos relacionados con el reto de culminar la presentación de los proyectos de investigación o la escritura de las tesis. Esta constatación viene siendo reconocida y visibilizada más recientemente en las

instituciones de educación superior, algunas de las cuales ya están implementando acciones orientadas a disminuir la deserción estudiantil como vías para transformar esta situación.

A partir de lo anterior, desde el 2020, Permanencia Universitaria dispone un espacio para realizar procesos de acompañamiento formativo a la comunidad estudiantil de posgrados, en particular, alrededor de las prácticas de lectura, escritura, oralidad e investigación. Lo anterior, para potenciar las capacidades que los estudiantes requieren para permanecer y culminar satisfactoriamente sus procesos formativos a nivel de especialización, maestría o doctorado. Dicho espacio se constituía a partir de la estrategia de “asesoría directa”, por medio de la cual los estudiantes, a través de una solicitud al CLEO, tramitaban la necesidad de acompañamiento alrededor de los temas mencionados anteriormente.

Ahora bien, dicho acompañamiento se transformó a lo largo de los últimos tres años, inicialmente porque se ofrecía a partir de “asesorías”, donde, a través de la conversación, las preguntas y las sugerencias lingüísticas se generaban unas condiciones específicas para el acompañamiento situado, sin irrumpir con el proceso curricular y de asesoramiento que cada estudiante tenía con su director de trabajo de investigación. También se hacían acompañamientos grupales mediante los que se posibilitaba el diálogo y el trabajo colegiado frente a las necesidades que emergían. Lo anterior implicó un ejercicio didáctico y pedagógico consolidado social y culturalmente que leyerá la duda puntual, desde la educación anterior, reconociendo el marco de las condiciones en el que los estudiantes hacían la formación posgradual hasta sus proyecciones formativas.

Desde esas conexiones temporales que se reflejan en el acompañamiento a estudiantes de posgrados, se evidencia que uno de los mitos que se presentan en los procesos de escritura tiene que ver con la forma de los textos: aquella estructura que precisa un conector, una palabra. Una estructura que se agota, para muchos, en la memorización de unas “fórmulas lingüísticas”, que atienden a las características de diferentes tipos de textos y que al recordarlas se cree que se termina o se soluciona el ejercicio escritural. Lo anterior, para indicar que la escritura es inacabada, procesual e implica su transformación en clave de una práctica social y cultural en la que nos involucramos constantemente. De ahí que este apartado presente una reflexión alrededor de lo que ha implicado principalmente la escritura en el nivel posgradual de maestría.

En el contexto de la formación posgradual, los trabajos de investigación aparecen como textos en los que se da cuenta de un proceso de carácter investigativo y en el que se profundiza y genera conocimiento en un área de saber específica. Esto significa que existe un vínculo directo entre los saberes disciplinares, contruidos a partir de un proceso investigativo, y la producción de este género textual.

De forma general, puede considerarse que los trabajos de investigación en posgrado

Sintetizan y expresan los diferentes factores y presiones que se conjugan en el proceso de aprendizaje y producción del conocimiento al interior de un programa de educación superior: los docentes, los estudiantes, las comunidades, el pensum, las líneas de investigación, las cosmovisiones de todos estos, y las relaciones que surgen a través de la retroalimentación continua, el debate académico, la investigación y la macro-estructura económica y política que permea todas las relaciones, así como las tendencias educativas y ambientales emergentes que se reclaman un espacio en la academia y en las instituciones. (Chaparro et al., 2017, p. 117)

Esta postura da cuenta de diversos actores y circunstancias que están presentes en los proyectos de investigación de especializaciones, maestrías o doctorados. Lo anterior, evidencia que en este género textual se conjugan distintos miembros de las comunidades académicas como los profesores, los estudiantes y los administrativos; elementos como el currículo de los programas de educación superior, la producción de conocimiento y, en buena medida, del proceso de formación universitaria.

Así, se pone de manifiesto una pregunta y reflexión por la educación y, más concretamente, por los procesos formativos, ya que mediante acciones educativas las personas pueden transformarse a sí mismas. Según Runge (2012), “el ser humano es un ser que es tarea de sí mismo y, en cierto momento, de los otros, entonces también se presupone por ello... que dicho ser es formable... y necesitado de educación” (p. 252). En este orden de ideas, se puede afirmar que un ser humano no nace condicionado, sino que se forma, se construye, se transforma en su interacción con el mundo en la medida en que se educa. Esta mirada sobre la formación permite evidenciar que la educación participa de la construcción de los

sujetos y de quienes puedan llegar a ser y que el aprendizaje de la escritura no solo está asociado a la apropiación del código escrito, las reglas gramaticales y las características propias de los géneros discursivos, sino que además requiere del reconocimiento y la apropiación de los contextos de producción y uso de los textos. Dicho con palabras de Zavala (2011), “la gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” (p. 56).

De este modo, la cultura académica y las prácticas de escritura que están asociadas a ella no son neutrales, sino que están enmarcadas dentro de comunidades discursivas “con intereses comunes y mecanismos de intercomunicación, participación/exclusión y retroalimentación entre los miembros” (Pérez y Rincón, 2013, pp. 75-76). Así, los sujetos se constituyen en agentes de una cultura académica específica (Zavala, 2011) y de modos de construir conocimiento.

Esta circunstancia no ha sido ajena a procesos investigativos, pues propuestas como la literacidad académica (Cassany y Morales, 2008; Zavala, 2008, 2011) y la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005, 2013) ponen de manifiesto que la escritura en el contexto académico requiere de acciones educativas que vinculen la producción textual al área disciplinar y al proceso de construcción de conocimiento.

De acuerdo con Carlino (2004):

Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. Por otra parte, la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y también a sus patrones comunicacionales específicos. (p. 17)

En tal contexto, el aprendizaje de los géneros textuales hace parte de la construcción de conocimiento y la participación en comunidades académicas. Por tanto, el artículo de investigación, la tesis doctoral, la ponencia, el trabajo de grado, la reseña, etc., son elementos dinámicos de las culturas académicas.

Voces desde la experiencia: acompañamientos CLEO en nivel posgradual

El acompañamiento que se brindó desde Permanencia Universitaria permitió pensar el lugar de los procesos de lectura, escritura y oralidad (LEO) en la formación posgradual, y en virtud de ello, la participación de la producción de conocimiento mediante procesos de investigación y la configuración de una identidad profesional en la medida en que marca el cierre en un nivel posgradual. Por ello, los trabajos de investigación o profundización están inmersos en tensiones y dificultades que emergen durante su proceso de producción.

Por otro lado, el ámbito académico e investigativo supone la apropiación de las principales tradiciones y discusiones de un campo de saber, a partir del cual se pueden producir nuevos conocimientos según los problemas y contextos de los abordajes investigativos. Esta apropiación y generación de conocimiento pasa por distintas prácticas discursivas, según sea del campo de las humanidades, de las ciencias sociales o de las ciencias naturales, y un elemento central de estas prácticas tiene que ver con los modos de leer, de escribir y de hablar en los diferentes contextos disciplinares, pues estos varían en función de los paradigmas científicos e investigativos, de los diferentes enfoques dentro de cada disciplina y de las concepciones de cada investigador frente a la escritura y frente a sí mismo como escritor.

En este orden de ideas, algunas instituciones de educación superior han optado por complementar la formación posgradual no solo desde el saber específico, sino desde la discusión sobre la cultura escrita en el ámbito académico y las prácticas de oralidad, escritura y lectura en las que se materializa, tanto desde un acercamiento teórico como desde unas herramientas prácticas que le permitan a cada estudiante servirse de ellas para la construcción de su informe de investigación. Para ello, se han privilegiado como enfoques teóricos la perspectiva sociocultural del lenguaje, los nuevos estudios en literacidad y la pragmática.

En estos espacios se pretende aportar algunos elementos teóricos, reflexivos y prácticos para afrontar la exigente tarea que supone la escritura en una investigación como un ejercicio de posicionamiento discursivo, que implica apropiación teórica, diálogo crítico y creación. Su apuesta central reside en acompañar la escritura del capítulo de marco teórico teniendo como base los elementos que frente a este componente se entregaron en los anteproyectos. De esta manera, volver la mirada sobre la propia escritura y ponerla en diálogo, en

discusión con otros, es una oportunidad valiosa de compartirla, de cuestionarla, de retroalimentarla y, en suma, de proyectarla para hacer de ella un texto no solo coherente y oportuno, sino, sobre todo, un texto que implique riesgo en el pensamiento y construcción de la voz propia.

A continuación, se presentan una serie de reflexiones que diferentes maestros del departamento de Antioquia, entre los cuales también se vinculan docentes universitarios, expresan lo que implicó un espacio de conversación y puesta en escena de una serie de ejercicios de lectura y escritura en su proceso investigativo y reflexivo, situado esencialmente desde sus prácticas pedagógicas.

Iniciar en contextos y actividades que requieran e impliquen el desarrollo y la comprensión de discursos académicos genera que, como persona, haya tenido que hacer apuestas y renunciaciones; cuyo primer desafío consistió en la comprensión de las características, demandas y exigencias que tienen las universidades o en sí los grupos académicos, los cuales se distancian en el uso cotidiano de discursos que están por fuera de este espacio de élite y que por ende antes de entrar acá, no poseía.

Pertenecer a este espacio ha generado que la lectura de textos sea disciplinada, a la par la comprensión de los puntos en que estos aportan a mi formación disciplinar y a mi proyecto específicamente. Este aprendizaje se extiende a la producción textual, “hablar y pensar” en clave del discurso académico, lo que genera constantemente conversaciones con autores y actores de este contexto, teniendo en cuenta la polifonía de voces que de las lecturas y discusiones se suscita, lo que genera un aporte al estilismo en la forma de producir y reconstrucción de conocimiento, desde esta participación individual y social.

Estar inmersa en este contexto, cumpliendo con las demandas y exigencias formativas, ha generado renunciaciones, pero a la vez apuestas, traduciendo la coloquialidad de mis expresiones, el desorden o poca estructura en su presentación, para estilizar, llenar de sentido y así formalizarlo con el uso de pautas que, pese a mi aversión por inflexibles y estrictas, requieren de su uso para su masificación e incluso aprobación. (Maestra de multigrado. Escuela rural adscrita a la secretaría de educación del Departamento de Antioquia.

Estudiante del tercer semestre de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia)

En el mismo sentido se encuentra el testimonio de una maestra que desde su experiencia señala que:

Ingresar al curso de escritura académica se convirtió en un desafío que llenaba de dudas y aciertos mi paso por la universidad, dado las exigencias y rigurosidad que esta habilidad implica en el desarrollo de procesos académicos. Considero que transitar por este rumbo no se dio de manera fortuita porque desde el ingreso encontré grandes vacíos en mi formación y vi cómo las devoluciones que me hacían sombreaban en ese momento la manera de entender esta nueva forma de abordar y reconocer la existencia. Así mismo, sentía la necesidad de entender cuál era la ruta correcta para expresar de forma escrita aquello que es íntimo, personal, silencioso y que se debate con lo que quiero decir y con lo que debe ser. De esta manera, transitar y recorrer un camino nuevo me deslumbró, pero también me permitió percibir los abismos que hay entre un entramado de tejidos que constituyen la manera formal de contar con palabras, y aquella que es convencional, coloquial, propia. Avizoro el lenguaje como una capacidad humana invaluable porque puede llegar a complejizar las estructuras y a desmontar con argumentos aquello que convencionalmente ya estaba estipulado y resultaba una ruta segura y manejable.

De esta manera, reconozco que la escritura académica es el entrenamiento perfecto para tomar conciencia de lo que decimos, es el vehículo que dispone al pensamiento en la construcción de nuevos sentidos y significados, además, se convierte en el puente que permite el reconocimiento de conceptos, estructuras, niveles de uso que son acordes para el ejercicio académico e investigativo. La escritura académica implica un ejercicio riguroso y consecuente de aquello que se desea plasmar, en el que se vinculan nuestros conocimientos puestos en función del lenguaje. También es clave pensar esta escritura como la configuración de dominancia y poder en el que se establece una relación de lo que es aprobado o no en términos académicos y que en muchos aspectos puede llegar a limitar o coartar el pensamiento del estudiante, porque, aunque existan ideas potentes que declaren aquello que quiere ser expresado, el carácter informal, invalida y

restringe el tipo de escrito que puede hacer parte de los lugares que admiten y formalizan el conocimiento. (Maestra de básica primaria, escuela urbana adscrita a la secretaría de educación del Departamento de Antioquia)

Para finalizar, la recomendación más palpitante que se presenta en esta experiencia viene en diferentes niveles: la primera es consolidar el proceso desde la dirección de posgrados de la Universidad de Antioquia, de forma que, desde los recursos y consideraciones sobre la formación posgradual, Permanencia pueda ser un asesor clave para pensar elementos de corte didáctico, pedagógico y curricular a fin de lograr estrategias de gran alcance a toda la comunidad estudiantil y profesoral que habita desde los diversos posgrados en los campus; la segunda es pensar de manera integral el proceso de Bienestar en esta comunidad, y, finalmente, consolidar comunidades que sean gestoras de tutores en clave de acompañamiento y formación posgradual.

Referencias

- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68 (68), 297-340.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/185.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- 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. (2008). 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.

- Chaparro, G., Sánchez, J. y Velásquez, V. (2011). Análisis de los trabajos de grado de la Especialización en Educación y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza*, Extra 1, 116-125.
- de Miguel, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo.
<https://tinyurl.com/y92fqgrd>
- Escudero, L. (2017). *Lineamientos para las acciones tutoriales en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Hernández, C. y Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 3-22.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941>
- Hoyos, A., Hernández, C. y Vélez, H. H. (2023). La evaluación de programas de preparación para la universidad: un pendiente en la educación latinoamericana. *Praxis*, 18 (1), 33-49.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3789>
- Pérez, M. y Rincón, 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.
- Runge, A. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14207>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, (47), 71-79.
- 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>

Capítulo 3. Acompañamiento tutorial en el lenguaje desde el Programa de Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO)

Autora

Adriana Areiza Pérez



La imagen muestra a tres estudiantes en las sillas del campus UdeA, concentrados con la laptop en un ambiente tranquilo relajado y amigable.

Desde el año 2017 se empieza a gestar para la Universidad de Antioquia (UdeA) un programa de formación y acompañamiento entre pares que apoya el mejoramiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) de los estudiantes en el contexto de las diferentes áreas de conocimiento. El programa tiene en cuenta las dificultades de los estudiantes frente a estas prácticas, evidenciadas en las aulas de clase desde la actividad pedagógica y, además, la particularidad de los procesos comprensivos a los que compromete la lectura y la producción de significados a los que conlleva la escritura, que implican el desarrollo de procesos superiores de pensamiento que deben ser abordados desde la educación universitaria.

Esto supone una cultura de aprendizaje que procure la creación de conocimiento desde el equilibrio entre la interacción social, la dimensión educativa y los procesos

cognitivos y motivacionales y que, tal y como lo mencionan Thomas y Seely Brown (2011), emerge de manera natural y espontánea con y del propio entorno. La dimensión social porque permite la interacción entre personas con conciencia de sí mismos, dentro de lo que es esencial la existencia del lenguaje; la dimensión cognitiva y motivacional porque precisa disponer de capacidades¹, conocimientos y estrategias para establecer reflexiones críticas y construir significados, pero también motivaciones suficientes para poner en marcha los procesos cognitivos para el logro de objetivos. Las relaciones anteriores son una muestra incuestionable entre pensamiento y lenguaje soportadas en la dimensión educativa, es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que el proceso educativo sea significativo.

En relación con lo mencionado, a continuación se describe el desarrollo metodológico de uno de los procesos de formación y acompañamiento del programa TEP-LEO de manera situada, o sea, que tuvo en cuenta las particularidades relacionadas con las dificultades de estudiantes universitarios en el manejo y uso del lenguaje. Se parte de la exposición de asuntos generales que se van particularizando en el avance de este texto.

Frente a la necesidad de crear una cultura de la información para generar y comunicar conocimientos y llevar el uso adecuado de la misma a las esferas políticas, sociales y personales para la correcta toma de decisiones en la resolución de problemas, se inicia una labor que implica incidir en la forma en que las personas piensan, procesan y gestionan la información, cambiar sus estructuras mentales para adaptarse al trabajo con las nuevas tecnologías y desarrollar la capacidad de interpretar fenómenos y problemas de la realidad social y, en ese sentido, un desempeño apropiado en relación con la actividad académica.

Para ello, el proceso de acompañamiento que aquí se expone se alinea con el modelo de aprendizaje constructivista que lo orienta, centrado en el desarrollo de capacidades informacionales para la vida, particularmente, habilidades LEO como

¹ Concepción que parte del enfoque de las capacidades, propuestas de Amartya Sen (*Development as freedom*, 1999) y Martha Nussbaum (*Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, 2013). Vistas no como simples destrezas para el funcionamiento eficiente de las personas en la sociedad, sino como la libertad que tiene una persona para ser, hacer y crear, por tanto, de llevar una determinada clase de vida, lo que contribuye a cimentar su personalidad.

potenciadoras del desarrollo humano, relacionadas con el acceso, la evaluación, la apropiación, el uso y la comunicación de la información.

Con ello se busca que los estudiantes actúen de manera autónoma en un contexto formativo universitario donde el conocimiento se renueva constantemente, tal y como lo mencionan Webber y Jonston (2006) cuando se refieren a las características de ser alfabetizado informacionalmente:

La adopción de una conducta adecuada ante la información, con el fin de identificar a través de cualquier canal o medio una información bien ajustada a las necesidades de información, conduciendo a un uso sabio y ético de la información en la sociedad. (p. 3)

Lo anterior, sin temor a involucrarse completamente en los procesos de búsqueda, selección, tratamiento y uso de la información necesaria para la escritura de sus proyectos de investigación, asumiendo la responsabilidad de sus propios procesos formativos.

Es así como de la necesidad de aprender a desarrollar capacidades que giran en torno al manejo de la información se introduce el término Cultura Informacional, el cual es definido por Pichs y Ponjuán (2014) de la siguiente manera:

Una construcción socio-individual posible de ser apreciada a una escala institucional que aglutina creencias, costumbres, experiencias, competencias informacionales y formas de hacer que con el apoyo de las técnicas y herramientas emanadas de la gestión de información y el manejo eficiente de la gestión del conocimiento, y de la mano de la aplicación de programas de alfabetización informacional pertinentes, permite a los individuos con independencias de su agrupación social solucionar tareas, problemas y actividades en torno al uso de la información explotando las tecnologías de información y comunicación. (p. 35)

De ahí la importancia de iniciar el proceso de acompañamiento indagando, a través del diálogo, sobre el comportamiento informacional² de los estudiantes en cuanto

² Relacionado con la conducta, las costumbres y las habilidades que manifiestan las personas en relación con la forma en que buscan, recuperan y usan las diferentes fuentes de información con el objetivo de satisfacer sus necesidades informativas (González et al., 2022).

a sus expectativas, necesidades y hábitos para saber cómo reorientarlos en función de ayudarlos a mejorar sus prácticas desde la alfabetización informacional como una sola de las aristas de la cultura informacional, pero entendida como una estrategia que “se enfoca en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios para manejar la información académica” (Ávila-Carreto y Ramírez, 2021, p. 3), que propicia el trabajo independiente, la búsqueda de lo existente y de lo nuevo, y fortalece el pensamiento crítico-reflexivo.

Hablar de alfabetización informacional es entonces educarse cultural e intelectualmente en el buen uso de las habilidades tecnológicas necesarias para desenvolverse adecuadamente a la hora de localizar información, determinar su relevancia y usarla para la toma de decisiones oportunas en la resolución de problemas en todos los ámbitos de la vida. Es una habilidad básica que debe hacer parte intencional de los procesos formativos por sus aportes al acceso de la información, la libertad de expresión y como herramienta para enfrentar la infodemia³ (Unesco, 2020).

A partir de ello, se logra conocer que en la cotidianidad los estudiantes comparten y consumen contenidos por las redes sociales, navegan en internet más de lo que realmente leen, descargan información que luego acumulan porque olvidan revisarla después o no tienen tiempo de leerla y cuando algo les llama la atención le dan una mirada rápida, pero pocas veces profundizan. En el mismo sentido, con relación al acceso (saber obtener y recuperar) y uso de la información con fines académicos, se identifica dificultad para desarrollar estrategias de búsqueda de información sobre sus necesidades para resolver problemas de investigación y evaluar la relevancia de los documentos recuperados, y para articular y dialogar los saberes propios con las ideas de los autores. Lo anterior evidencia que aunque los estudiantes tienen un manejo frecuente del entorno digital, no necesariamente ello redundará en las competencias informacionales y digitales que deben tener en el contexto académico universitario.

La información “actual” que en exceso se aloja en internet va perdiendo vigencia, la mayoría de las veces con la misma rapidez con la que aparece, por lo que establecer procedimientos que permitan la interacción con determinadas fuentes, a través de

³ Término acuñado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) durante la pandemia del COVID-19 para referirse a la cantidad excesiva de información sobre un problema, lo que dificulta encontrar una solución.

mecanismos periódicos, puede garantizar su actualización. No tener criterios de selección para priorizar la información que se necesita dentro de un volumen de datos que se incrementa cada segundo rebosará la propia capacidad de asimilación.

Incluso, en la actualidad, si una persona no logra identificar cuáles son sus temas prioritarios, no será capaz de gestionar de manera eficiente dentro del universo de información que se aloja en internet la que realmente que necesita, y seleccionará más de lo que puede abarcar (Cornellá, 2013), entendiendo que a medida que aumenta la cantidad de información es más limitada la capacidad de recuperarla, procesarla y asimilarla. En ese sentido, el exceso de información se ha vuelto un problema de orden social en tanto nos convierte en sujetos con menos libertad intelectual.

En el proceso de acompañamiento fue indispensable formar para crear conciencia sobre las condiciones actuales de la información y la confianza para acceder a diferentes herramientas, extrapolando la función educativa no solo a las unidades de información de la Universidad o a los profesionales de la información, sino a los estudiantes. Ayudarles a entender que el valor de consultar en bases de datos bibliográficas especializadas está en que el material recuperado es “reconocido”, es decir, no son meras conversaciones intuitivas o archivos descargados de internet sin mayores referencias, sino trabajos revisados cuidadosamente y acreditados por comunidades de expertos en los temas antes de ser publicados; de hecho, así se va conformando el corpus de la literatura científica de cada especialidad. Esto orientó la enseñanza de conocimientos sobre recursos, estrategias de búsqueda y de la relación entre diferentes tipos de herramientas de información para su localización y recuperación en función de una necesidad específica.

Ahora bien, definir cuál de las fuentes de información⁴ utilizar para realizar sus búsquedas no es fácil, ya que su utilidad e importancia en el proceso de búsqueda, localización y recuperación de información radica en que permiten responder a las consultas que un usuario necesita de un servicio de información. Por esto, se hizo énfasis en una búsqueda en fuentes especializadas, pues en internet hay archivos

⁴ También llamadas fuentes de consulta, “aquellos instrumentos y recursos que sirven para satisfacer las necesidades informativas de cualquier persona se hayan creado o no con ese fin y sean utilizadas directamente [por el usuario o la persona que necesita la información] o por un profesional de la información como intermediario” (Villaseñor, 1998).

a los que buscadores generales no llegan porque solo exploran la superficie de la red. Esto se debe a varias razones, entre las que están el hospedaje de información bajo interfaces y sistemas de búsqueda propios; el acceso restringido mediante pago por uso, suscripción, licencia o mediante registro personal, nombre de usuario, contraseña, etc.; porque son formatos o tecnologías especiales, multimedia, etc., entre muchas otras razones; mientras que en internet profundo, aunque también incluye todo tipo de materiales, se tiene mayor posibilidad de encontrar información científica valiosa y de interés alojada en bases de datos bibliográficas y otros archivos digitales. El asunto allí es que son fuentes que deben ser consultadas específicamente para conseguir lo que se necesita, por lo que hay que conocerlas.

En ese sentido, hacer una buena elección de las herramientas de consulta incide en el éxito o fracaso de la satisfacción de respuesta a la necesidad de información que se tiene. Por ello, fue importante establecer cuál o cuáles fuentes de información especializadas facilitaban la información sobre lo publicado en un campo de conocimiento o de investigación específico. Para lograrlo, se plantearon preguntas como ¿Qué herramientas debo usar?, una pregunta que depende de asuntos como el área de conocimiento y de la disciplina a la que se pertenece, pero también del lugar, la orientación o ámbito que se le quiera dar o desde dónde se mire, y ¿Cómo elegir las herramientas que debo usar?, una cuestión que solo se responde sabiendo para qué sirven, así que se deben conocer e interactuar con ellas para saber las materias que abarcan, los tipos de documentos y contenidos que incluyen, la temporalidad y lugar de la información que contienen, la exhaustividad en la recolección de documentos, si contiene textos completos o solo son referencias bibliográficas, etc.

En consonancia con todo lo mencionado, se tuvo la pretensión de realizar algo más que un acompañamiento genérico que los estudiantes concibieran como un servicio práctico en correspondencia con sus necesidades de información, y que, en vez de ello, debíamos ser agentes de cambio en la transformación del medio social en el que estamos inmersos. Así que, en sintonía con sus necesidades y paralelo a lo planteado con la elección de las fuentes de consulta a usar, se propuso la aplicación de una estrategia que, además de posibilitar el acceso a la información en dichas fuentes, los llevara a la comprensión de la información como un todo, como un sistema que adquiere sentido en la interacción de sus partes, es decir, desde el acceso a ella hasta la gestión, producción y comunicación.

El ejercicio de acompañamiento continúa buscando reflexionar acerca de que gestionar información es una acción permanente que comienza desde la identificación de la necesidad de información y que debe hacerse estructurada, considerando que desde el inicio de un proceso de búsqueda se sabe cuál es el material de información relevante o pertinente. Eso suele mejorar según se avanza en el proceso, pues con la delimitación de los temas interesados se ajustan los términos de consulta y se identifican las bases de datos bibliográficas a consultar, lo que se traduce en la posibilidad de fichar referentes necesarios para la propuesta de investigación.

En consecuencia, se abre camino a un espacio que permitió a los estudiantes la adquisición de algunas estrategias propias para la búsqueda y recuperación de información de manera autónoma, pues, dentro del contexto actual ampliamente descrito, dichas estrategias adquieren un rol más importante debido al valor que tiene la información, porque disponer o no de ella en tiempo y forma puede traducirse en el éxito o fracaso de una operación o situación. Así, transversal a la planeación del desarrollo del espacio, se plantearon los interrogantes ¿Cómo ayudar a los estudiantes a ver la correspondencia entre sus preguntas con las respuestas necesarias?, ¿cómo ser consecuente con la necesidad de información que tienen y los documentos a recuperar?, ¿cómo aproximar las búsquedas realizadas con los resultados recuperados? Y, en ese sentido, se solicitó a los estudiantes que describieran, paso a paso, la estrategia que utilizaban para realizar búsquedas de información que les permitieran recuperar los referentes necesarios para sus propuestas particulares de investigación.

Sus respuestas, con un orden un tanto desestructurado, orientaron el ejercicio a realizar. Para ayudarlos en la delimitación de la información a buscar y obtener resultados más acertados, se les pidió, a partir de sus preguntas de investigación, elaborar un protocolo de búsqueda con una descripción minuciosa de tal proceso e incluir el diseño de ecuaciones de búsqueda sencillas, expresiones que combinan palabras o términos claves del tema a investigar y operadores booleanos⁵ que conectan dichos términos.

⁵ También llamados operadores lógicos. Son conectores lógicos entre términos que permiten mejores resultados en la recuperación de información a través de los motores de búsqueda de internet. Algunos de los más utilizados son los lógicos (AND, NOT, OR), de exactitud o truncamiento ("", (), *, #, ?, \$) y los de proximidad (NEAR, ADJ, SAME, WITH).

Paralelo a ello, se realizó una actividad colectiva que brindó cápsulas conceptuales para explicar y ejemplificar el ejercicio a realizar, mostrando la importancia de convertirse en usuarios y fuentes de consulta que necesitan expresar su necesidad de información a un aparato electrónico, convirtiendo su lenguaje natural en un lenguaje controlado⁶ (Tesauro DeCS/MeSH), y destinatarios de las respuestas que recibirían tras realizar las consultas. Se explicó que lo anterior partía de hacerse preguntas como ¿Qué necesito encontrar?, ¿cómo se lo comunico al sistema de búsqueda?, ¿cómo pasar de un lenguaje natural y libre a expresarme en uno controlado, sin cambiar el sentido de lo que necesito buscar y encontrar?, ¿la ecuación de búsqueda que he creado recoge lo que estoy buscando?

Así pues, se dieron indicaciones para crear las ecuaciones de búsqueda básicas a partir de la conexión por medio de los operadores lógicos básicos (AND, OR, NOT) entre palabras clave y términos relacionados extraídos de la pregunta principal que orienta sus proyectos de investigación, y se aclaró que los resultados obtenidos en la localización y recuperación de información son un conjunto de referencias para acceder a documentos —que luego deberían revisar y evaluar—, consecuencia de las representaciones lógicas en la ecuación de búsqueda creada, así que de dicha creación depende el conjunto de respuestas de una base de datos a una consulta realizada.

Cabe aclarar que en la medida del avance y de la complejidad del ejercicio se utilizaron dentro de las estrategias de búsqueda, a partir de la pregunta de investigación, términos dentro de lenguajes controlados, en combinación con otros operadores booleanos de exactitud y de proximidad o desde búsquedas avanzadas. Un ejercicio que se complejizaba según la temática a investigar y la multiplicidad de términos relacionados a cada palabra o expresiones clave, con la combinación de conectores lógicos.

Esto permitió, en el acceso, ver las posibilidades en las distintas bases de datos bibliográficas para proponer soluciones propias a la necesidad de información, haciendo los ajustes necesarios para hacer efectiva la recuperación. Es decir, que si a pesar de que se reelaborara la ecuación de búsqueda, se seguía recuperando demasiada información, quizá se debía a que el tema elegido era demasiado amplio y había que delimitarlo o ajustarlo. En este punto se introduce la reflexión sobre los

⁶ Término normalizado, dentro de un lenguaje documental, para hacer más precisa la búsqueda de información.

criterios de selectividad para la información recuperada, de manera que el estudiante logre enfocarse en documentos con información relevante para su investigación.

Con la complejidad del ejercicio propuesto durante el acompañamiento colectivo y convencidos como equipo de trabajo —orientadores de los procesos— de que al cualificar las rutas de acceso (el tratamiento de la información y su articulación con las necesidades investigativas) el horizonte de cada investigación abordada por los estudiantes se aclararía cada vez más, tras la realización de los ejercicios descritos, se realizó un acompañamiento personalizado que tenía como objetivo principal posibilitar, desde la práctica individual de lo aprendido, la adquisición de un pensamiento estratégico en los procesos de investigación.

Para ello, se pidió a cada estudiante esbozar la ruta de búsqueda de información que habitualmente utilizaba para acceder a las diferentes fuentes de consulta, orientándose con preguntas como ¿Qué necesito consultar?, ¿cómo lo hago?, ¿dónde consulto?, ¿por qué en esa fuente y no en otra?, ¿cuál es la información más pertinente?, ¿qué hago con lo consultado? Además, se indicaba la necesidad de precisar las dificultades que se les presentaban durante el proceso, pero también los aciertos que les habían permitido ir aclarando la consecución de su propuesta de investigación. La siguiente es la tabla base, guía de la actividad:

Tabla 1

Guía de actividad

Intenciones de la búsqueda	Fortalezas	Debilidades
Conocimiento de las bases de datos y/o sitios de navegación ¿En qué fuentes he buscado la información que necesito?, ¿cómo las evaluó?		
Uso de ecuaciones de búsqueda ¿Cuáles son las ecuaciones de búsqueda que he construido?		

Relación de fuentes e información buscada ¿Cómo he adaptado mis ecuaciones de búsqueda según la fuente de información que estoy utilizando?		
Ampliación o limitación de búsqueda ¿He rediseñado mis ecuaciones de búsqueda?		
Clasificación de la información ¿Cómo la evalúo?		
Uso, citación y referenciación de la información		

Ello se convirtió en insumo de trabajo importante y orientador de procesos subsiguientes a partir de la experiencia de cada uno en la medida en que la información consignada por cada estudiante permitió una compilación desde la que se evidenciaron similitudes en aquellos asuntos necesarios a reforzar, complementar y potenciar durante el acompañamiento personalizado.

Algunos resultados y hallazgos

Al recuperar información se motivan reflexiones encaminadas a entender que lo importante es la relación existente entre un sistema artificial relacionado con datos y algoritmos y uno humano relacionado con el comportamiento y las decisiones tomadas para solucionar sus propias necesidades a partir de la mejora en la construcción estructural de dichos datos y algoritmos para que sean eficientes al abstraer calidad de respuestas. No obstante, emerge un problema a la hora de querer hacer compatible la expresión de la necesidad de información que inicialmente está en un lenguaje natural, indirecto, no controlado, con la representación de una consulta en un lenguaje controlado y preciso. Por ejemplo, no es lo mismo decir “quiero saber sobre X” a decir “quiero saber X”, por lo tanto, solo la respuesta a la segunda expresión podría ser directa y concreta, sin ambigüedad. Ahora bien, en la práctica, la recuperación de información de “solamente” documentos relevantes sigue siendo un asunto por alcanzar debido a

la dificultad de expresar exactamente una necesidad de información. De ahí que sea el mismo usuario quien decide la fuente desde la que recupera información y evalúa la medida en que los documentos recuperados satisfacen dicha necesidad, para lo que generalmente se tienen en cuenta criterios como la pertinencia o utilidad de estos. Cabe resaltar que se utilizaron otros operadores booleanos a medida que avanzaba en el ejercicio.

Si bien no todo lo realizado fue nuevo para los estudiantes, se destacan dos asuntos desconocidos. El primero es que es mejor iniciar la búsqueda partiendo de lo más general a lo específico porque así se puede afinar la pesquisa y obtener resultados, revisando o modificando términos relacionados, utilizando filtros y limitando la búsqueda a descriptores y palabras clave si se obtienen muchos resultados. El segundo es que las palabras claves o términos relacionados y MeSH no deben incluir preposiciones ni artículos. Además, si son palabras o términos compuestos deben ir entre comillas ("") para recuperarlos tal y como se necesitan.

Adicional a lo anterior, después de realizado el ejercicio, los mismos estudiantes estructuraron una secuencia de pasos sobre la manera en la que consideran que deben seguir realizando las búsquedas para encontrar información valiosa para la escritura de sus proyectos:

- Tener bien definido el problema de investigación.
- Pensar y escribir las palabras claves (también en inglés) de la pregunta principal que orienta la propuesta o proyecto de investigación.
- Pensar y escribir todos los posibles términos de búsqueda relacionados con cada palabra clave (simple o compuesta). También en inglés.
- Crear ecuaciones de búsqueda según la necesidad de información particular.
- Definir las herramientas de búsqueda a utilizar (bases de datos bibliográficas, tesauros, índices).
- Conocer y evaluar herramientas a utilizar. No descartar bases de datos especializadas de otras áreas académicas.

- Ejecutar en cada una de las herramientas las ecuaciones de búsqueda creadas, preferiblemente usando la búsqueda avanzada. Plantear la búsqueda también en inglés.
- Guardar los resultados provisionales, analizarlos y, finalmente, conservar aquellos relevantes según los criterios particulares para evaluarlos.
- Documentar el proceso de búsqueda.

El ejercicio expuesto mostró que la web es un ámbito informativo cotidiano y que Google, el buscador general más conocido en internet, sigue siendo insuficiente y básico para un contexto académico donde hay que encontrar recursos especiales y contenidos específicos para solucionar cuestiones concretas. Corre por cuenta de quien necesita la información científica valorar y elegir filtrando sitios, herramientas y fuentes de información, y desarrollando capacidades críticas para ello.

Finalmente, es importante mencionar que uno de los desafíos más grandes fue lograr que los estudiantes vieran en la alfabetización informacional una aliada para sus procesos de lectura y escritura académica y, por tanto, un medio para el aprendizaje permanente y la generación de conocimientos para la vida. De ahí que el acompañamiento permitió espacios personalizados para trabajar en el fortalecimiento de fortalezas respecto de sus hábitos informacionales, buscando que los estudiantes vieran en la cultura informacional un conjunto de herramientas útiles para la vida cotidiana. Sin embargo, la motivación en la alfabetización informacional sigue siendo un desafío en un acompañamiento que busca proporcionar a los estudiantes habilidades para enfrentar los retos cotidianos a partir del fomento del pensamiento crítico en las formas de leer, escribir y comunicar el mundo.

Referencias

Ávila-Carreto y Ramírez. (15-19 de noviembre de 2021). *Literacidad informacional académica: una reflexión interrelacionada de los nuevos estudios de literacidad y los saberes digitales en la formación inicial de profesores* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.

https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2022/03/cnie2021_literacida.pdf

Cornellá, A. (2 de octubre de 2013). *Infoxicación...* Alfons Cornella.
<http://alfonscornella.com/thought/infoxicacion/>

González, M., Zayas, M. R., Núñez, M., Rodríguez, K. y González, A. (2022). Comportamiento informacional en Internet en estudiantes de Ciencias de la Información, Universidad de Holguín. *Información, Cultura y Sociedad*, (46), 107-127. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11250>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Pichs, A. y Ponjuán, G. (2014). La Cultura Informacional y su delimitación: el caso de los contextos académicos. *Ciencias de la Información*, 45(2), 25-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/1814/181432443005.pdf>

Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Planeta.

Thomas, D. y Seely Brown, J. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Createspace.

Unesco. (2020). *Declaración de Seúl sobre Alfabetización mediática e informacional para todo y por todos: una defensa contra la Desinfodemia*.

Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
<https://doi.org/10.1080/03075070309295>

Capítulo 4. Ruta de formación continua docente: Diploma Institucional CLEO - Lenguajes para la Permanencia: Territorios en Diálogo

Autores

Héctor Hernán Vélez Santamaría

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Colombia Hernández Enríquez



La imagen muestra un grupo diverso de personas en una sala con asientos rojos, participando en una animada discusión. La atmósfera que se percibe es tranquila y amistosa.

El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia ha implementado desde el 2016 una estrategia encaminada a fortalecer las prácticas letradas académicas y apoyar procesos de graduación exitosos. Así, en cogestión con el Programa de Desarrollo Docente, se ha materializado el Diploma Lenguajes para la Permanencia, dirigido a profesores universitarios. Esta acción se ha consolidado a partir de los aportes de enfoques como los nuevos estudios de literacidad y la alfabetización académica (Soares Sito et al., 2019).

En el 2017 se puso en marcha el Diploma Institucional CLEO - Lenguajes para la Permanencia: Territorios en Diálogo (en adelante Diploma LP), un espacio de formación docente encaminado a generar transformaciones en los currículos de las asignaturas de los programas académicos, en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las estrategias didácticas implementadas por estos. Este espacio de formación se ha regido por los principios de la alfabetización académica en tanto se aborda el tema de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (prácticas LEO) como una tarea institucional, y se perfila como una estrategia integral para formar a docentes y administrativos. Dentro de esta reflexión, se reconoce que el papel del maestro es fundamental para transformar las prácticas LEO en los estudiantes de pregrado, lo que plantea la necesidad de aclarar cómo se lee y escribe en cada campo disciplinario para que los estudiantes tomen conciencia de las particularidades de su área de estudio y comprendan la doble tarea que implica su formación profesional. Esto, con el fin de evitar la deserción estudiantil por motivos académicos (Sito et al., 2019).

A lo largo de sus más de cinco años de existencia, el Diploma LP ha tenido XII cohortes y ha certificado más de 200 docentes, tutores y empleados de la Universidad. Así, ha problematizado sobre distintas líneas temáticas (literacidades académicas, lenguajes matemáticos, lenguajes inclusivos, interculturalidad y plurilingüismo, acompañamiento tutorial, didáctica de las profesiones, retorno a la presencialidad, lenguajes juveniles, construcción de paz, lectura de datos cuantitativos y sistematización de experiencias) y ha desplegado diferentes formas de acompañamiento y flexibilización para fomentar la permanencia de los participantes.

Desarrollo metodológico del Diploma

El Diploma LP se ha organizado en torno a encuentros entre los participantes y el equipo docente (semipresenciales de 2017 a 2019, y virtuales de 2020 a 2023), y al trabajo autónomo de las personas inscritas. A nivel curricular, este se divide en tres unidades temáticas: 1) Lectura, escritura y oralidad como experiencia en la Universidad de Antioquia, en la que se exploran las concepciones socioculturales en torno a las prácticas LEO; 2) Profundización, unidad en la que se aborda el énfasis específico de esa cohorte; y 3) Diálogo de saberes, en la que se tratan procesos de evaluación. Estas unidades se organizan en 8 encuentros correspondientes a 16 horas de docencia directa; además, se orientan 16 horas

correspondientes a tutorías grupales e individuales, en modalidad de docencia asistida, para acompañar los trabajos finales de los participantes, y, por último, 58 horas se dedican a la elaboración acompañada de productos finales en modalidad de trabajo autónomo de los participantes, sumando 90 horas.

A lo largo de sus 12 cohortes, el Diploma LP ha tenido distintos énfasis temáticos y ha atraído a participantes de diversos perfiles y áreas de conocimiento (profesores, empleados, contratistas, estudiantes que adelantan tutorías entre pares, etc.). La eficiencia terminal del Diploma (porcentaje de certificación) ha variado durante las cohortes, con un promedio de certificación por encima del 60 % por semestre. Para ello, el equipo docente a cargo del Diploma ha implementado cambios en el diseño didáctico con el fin de mejorar la permanencia de los participantes.

Con respecto a lo anterior, el Diploma LP se ha caracterizado por ser un espacio de formación docente dinámico y adaptable. Esto se ha dado a través de cambios en el diseño didáctico y la implementación de estrategias como la realización de ejercicios prácticos, tutorías de cohorte, flexibilización curricular y asesorías grupales e individuales. Por medio de estas estrategias, el Diploma ha buscado mejorar la eficiencia terminal de las cohortes y fomentar la participación y el aprendizaje de los participantes.

La variedad de perfiles de los participantes y de las estrategias implementadas da cuenta de un aspecto particular de la gestión de la permanencia en la Universidad de Antioquia: esta articula a diferentes estamentos y las estrategias existentes reconocen las posibilidades de agencia desde distintos lugares. Es así como los docentes, en sus diferentes formas de vinculación, adelantaron transformaciones al interior de sus cursos a través de proyectos encaminados a realizar innovaciones curriculares al interior de los programas académicos. Desde otro lugar, las coordinaciones de bienestar diseñaron acciones de acompañamiento con un carácter extracurricular. Y, por último, hubo coordinaciones académicas que diseñaron propuestas destinadas a acompañar el ingreso de nuevos estudiantes (esto especialmente en los campus ubicados por fuera del Valle de Aburrá). Es importante destacar que la acogida a esta variedad de perfiles implicó una negociación con el Programa de Desarrollo Docente, de modo que este accediera a certificar a personas que no estuvieran contratadas como profesores, lo que sirvió para incentivar la participación de otras comunidades (cabe anotar que se debía garantizar la inscripción inicial de un número base de profesores). Este proceso fue

importante porque mostró un margen de flexibilidad en la comprensión del ejercicio de la docencia y de los distintos orígenes que tiene el acompañamiento formativo en la Universidad. Además, destacó que la gestión de la permanencia no reposa solo en el quehacer del docente, sino en los esfuerzos de distintos actores.

Un acercamiento a las propuestas de los participantes

La certificación de este Diploma se obtiene con la presentación de una propuesta de docencia, investigación o extensión que aborde la relación entre lenguaje y permanencia. La revisión por parte del equipo docente de las propuestas elaboradas por los participantes permite identificar líneas de sentido presentes en dichas propuestas. Al respecto, se destaca que los participantes diseñaron estrategias didácticas, realizaron ajustes a sus planes de curso y generaron nuevas acciones a partir de los conceptos aprendidos en el Diploma. Además, se evidenciaron cambios en la comprensión de la permanencia estudiantil y la formación en lenguaje por parte de los participantes.

Las líneas de sentido identificadas incluyen aspectos como el acceso a la universidad, la extensión, las prácticas académicas y formación universitaria, la configuración didáctica, la formación de docentes universitarios, las prácticas LEO vinculadas al campo disciplinar, los lenguajes estéticos y la permanencia estudiantil. Estas líneas reflejan la diversidad de asuntos sobre los que decidieron actuar los participantes del Diploma LP y mostraron cómo la pregunta por las prácticas letradas y la prevención del abandono estudiantil puede tender puentes con distintas dimensiones desde el quehacer de docentes, tutores y empleados.

También se destaca el énfasis interdisciplinario presente en las propuestas que reconocen la diversidad de lenguajes de los espacios universitarios y proponen maneras de articularlos didácticamente de cara a la formación de los estudiantes. Además, se resalta la importancia de reconocer la subjetividad de los estudiantes desde el abordaje de las prácticas letradas, así como la relación entre las prácticas letradas y la formación profesional específica de los estudiantes.

En la cohorte XII el equipo docente sistematizó el proceso de egresados de las cohortes anteriores. A continuación, se presentan las voces de dos personas que comunican cómo su participación en el Diploma ha tenido incidencia en su forma de ejercer la docencia. En primer lugar, la profesora Andrea, de la Facultad de

Ingeniería, destaca la importancia de la estrategia de generación y escritura de un artículo académico, la cual permite orientar la apropiación de lo aprendido y su comunicación de manera escrita. Reconoce que la experiencia en el Diploma LP posibilitó una mejor articulación entre el currículo del curso que orienta, la literacidad académica presente en el análisis de resultados desde una perspectiva disciplinar y los objetivos de aprendizaje del curso.

Por otro lado, la profesora Lucía, de la Facultad de Odontología, resalta que el proceso de sistematización le ha permitido reafirmar la potencia de la literacidad académica como mediadora en la construcción de conocimientos específicos de las disciplinas. Además, destaca que el proceso ha sido un acto de reflexividad en el que puede acoger los procesos formativos como actos de cuidado, mostrando preocupación y reconocimiento por la diversidad de formas de acercarse al conocimiento. Asimismo, destaca que su paso por el Diploma LP tuvo incidencia en la forma como entiende la práctica docente y su comprensión del lenguaje académico.

En líneas generales, este apartado permite evidenciar que el Diploma LP ha sido una plataforma para fomentar la reflexión y la construcción de propuestas en torno a la relación entre lenguaje y permanencia. Los participantes no solo han desarrollado propuestas concretas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la extensión, sino que también han ajustado sus enfoques pedagógicos y reconocido la importancia de la interdisciplinariedad y la subjetividad de los estudiantes. Además, las voces recuperadas a partir del proceso de sistematización adelantado en la cohorte XII refleja la transformación de la práctica docente de los involucrados, lo que subraya el valor y la relevancia de espacios como el Diploma LP en la formación y el desarrollo de capacidades instaladas para la gestión de la permanencia.

Consideraciones a manera de cierre

El Diploma LP se articula con el Plan de Desarrollo de la Universidad, en especial en la generación de propuestas para acompañar los ciclos de vida de la comunidad universitaria, la permanencia estudiantil, el desarrollo del personal docente y administrativo y la formación continua. Asimismo, esta propuesta se ha articulado al PEI de la Universidad en lo que corresponde al diálogo entre las comunidades universitarias, generando propuestas para abordar el abandono estudiantil, crear

condiciones para la continuidad de las personas y los procesos, y construir ambientes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje entre profesores.

En síntesis, la implementación del Diploma LP a lo largo de todas sus cohortes da cuenta de la importancia de adaptar la formación docente a las necesidades específicas de los estudiantes. Igualmente, las propuestas de los participantes enfatizan la integralidad en el abordaje de las prácticas letradas y la permanencia estudiantil en la formación docente. Se evidenció la diversidad de enfoques y aplicaciones que los participantes dieron a los contenidos aprendidos en el Diploma, lo que da cuenta de la amplitud de las formas de gestión de la permanencia en la Universidad de Antioquia y cómo una propuesta como esta permite descentralizar la pregunta por la permanencia de las instancias directivas y trasladarla a docentes, empleados y estudiantes.

En los procesos de formación y acompañamiento en lenguaje, asunto común de las iniciativas descritas a lo largo de este capítulo, es vital tener en cuenta las particularidades del contexto educativo donde se implementan para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios. Se destaca como uno de los aspectos fundamentales en todas las iniciativas el trabajo interdisciplinar y participativo, en el que se potencian las relaciones de confianza entre pares estudiantes y entre estudiantes y profesores como un gran reto que media en el cultivo de acciones exitosas, en el soporte afectivo que genera vínculos con lo universitario y en actitudes positivas frente a los procesos desarrollados. Esto ayuda a los estudiantes a enfrentar con mayor solvencia la vida académica universitaria en sus diferentes niveles académicos y formativos.

Se hace evidente, entonces, que las interacciones dadas gracias a las relaciones pedagógicas que están en el centro del acompañamiento se convierten en un proceso significativo en los encuentros que se llevan a cabo entre estudiantes y profesores (estudiante-estudiante, estudiante-profesor/a), vistos desde la posibilidad de compartir el espacio y, más aún, desde la posibilidad de “estar juntos”, lo que potencia el crecimiento humano a partir de acciones recíprocas como escuchar y construir sentidos en diálogo con los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la Universidad. De ahí que los estudiantes y profesores empiecen a reconocer estas acciones de formación y acompañamiento como fuente de autoconocimiento para mejorar sus habilidades en LEO en el plano académico y profesional, pero más que ello, en el plano individual, personal y social.

En esta línea de sentido se inscriben las estrategias que desde Permanencia Universitaria han dado lugar a la ruta de formación desde el componente en fortalecimiento LEO, en aras de la cocreación de comunidades de aprendizaje, redes de apoyo y de confianza orientadas al acceso, la permanencia y la graduación de las y los estudiantes. Por supuesto, los relacionamientos con distintas unidades académicas, instancias universitarias, colectivos, programas de mentorías, tutorías y padrinazgos, alcaldías y universidades aliadas han posibilitado la flexibilización y armonización curricular en el diseño de programas de curso, propuestas y proyectos académicos, planes de formación y acompañamiento en modalidad tutorial, proyectos de investigación posgradual, centros de prácticas pedagógicas, entre otros, donde se transversaliza la pregunta por el lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural. No obstante, uno de los grandes retos vigentes es el trabajo articulado con la comunidad universitaria en general a partir de políticas públicas, mesas de diálogos para la permanencia con representaciones de cada dependencia, unidad académica y administrativa, puesto que ello conlleva acciones integrales y no volitivas para pensar, discutir y actuar en pro de la permanencia y la inclusión como asunto común que convoca a cada persona participante de la comunidad universitaria y no situado en acciones remediales ni asistencialistas. Asimismo, se hace necesario proyectar la permanencia no solo a escala microcurricular, sino también a esferas más globales para el reconocimiento de un sistema vivo, dialógico y en movimiento con comprensiones, recursos y condiciones amplias de las prácticas, subjetividades y formas de habitar la universidad.

Referencias

Soares Sito, L., Méndez, J. y Vásquez, L. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438.
<https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697011/html/>

Capítulo 5. La formación en diversidades: una ecología de saberes en la UdeA hacia una transformación curricular

Autor

Juan Andrés Osorio



La imagen muestra una escena de estudiantes reunidos en el césped, compartiendo un momento de estudio o simplemente disfrutando de la compañía en el campus UdeA en un círculo de palabra.

Introducción

La integración de varias comunidades y colectivas entretejidas en una propuesta curricular desde la diversidad epistémica le dio apertura al proyecto Cátedras UdeA Diversa⁷ bajo la metáfora de la siembra de un árbol de saberes diversos. En el corazón de este árbol los cursos de Formación en Diversidades configuraron un proceso de enseñanza-aprendizaje en diálogo con las epistemes, las lenguas y las visiones de mundo de las comunidades que la integran. Además, con la siembra de este árbol de saberes se instaure una apuesta curricular que incorpora un diálogo

⁷ “UdeA Diversa se constituye en un dispositivo formativo, intercultural, diferencial y equitativo, que potencia los procesos educativos de la comunidad universitaria de cara a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas, los avances de las ciencias, las tecnologías, los saberes y los conocimientos, en tiempos de una globalización que reclama una nueva humanización y humanidad” (Yarza et al., 2018).

de saberes plural entorno a las diversidades, la inclusión, la permanencia y la justicia epistémica en la Universidad de Antioquia⁸.

Sembrar y cultivar la diversidad epistémica en el contexto universitario ha permitido que estudiantes, docentes y las diversas colectividades que habitan la Universidad se nutran y dialoguen desde diferentes perspectivas que la pluralizan. En este sentido, estos escenarios formativos sembrados en el corazón del Alma Máter han propiciado una ecología de saberes en donde se siembran, cuidan y cultivan las relaciones interepistémicas, interculturales e interdisciplinarias, fundamentales para la inclusividad de las diversidades que habitan la Universidad de Antioquia. La formación en diversidades pluraliza la universidad y la potencia, además, con sus propuestas pedagógicas tienen la capacidad de incidir en la transformación curricular siguiendo criterios de justicia epistémica.

En este documento queremos volver al sembrío de la diversidad epistémica en un entorno universitario, una siembra colectiva a través de los procesos de diálogos de saberes, para mostrar cómo la siembra de los cursos de formación en diversidades ha permitido generar una ecología de saberes pertinentes y necesarios para fortalecer la inclusión y la permanencia universitaria en la educación superior.

Comunidades que siembran y cultivan la diversidad epistémica

Formación en diversidades es una siembra de saberes por otros mundos posibles dentro de la Universidad a través de la continua articulación de horizontes de sentido con las comunidades que resguardan, proveen y alimentan estos escenarios formativos. En una primera articulación con Cátedras UdeA Diversa de 2016 a 2019 fueron 6 los espacios formativos⁹ que se entretrejían en diálogo con las lenguas ancestrales (la raíz del árbol) y las cátedras de pensamiento (la copa del árbol). De tal modo que el árbol de saberes permitía la articulación de diferentes escenarios académicos, interculturales y cosmopolíticos, pues el árbol fungía como

⁸ “Las Cátedras UdeA Diversa han aportado cimientos a una comprensión intercultural, equitativa y diferencial de la permanencia y el abandono que supere las prácticas de inclusión académica cimentadas en un enfoque mono-multicultural que promueve la incorporación forzosa, donde persisten prácticas asimilacionistas soportadas en un modelo de estudiante estándar que se debe normalizar. Por el contrario, se siembra una concepción profunda del abandono donde la diversidad epistémica debe incidir en los currículos, siguiendo el criterio de una formación pertinente, en relación a los grupos sociales que integran la Universidad” (Yarza et al., 2018).

⁹ Pensamiento Raizal, Pensamiento Afrodiaspórico, Pensamiento Ancestral Indígena, Género y Diversidades Sexuales, Género y Disidencias Sexuales, Discapacidad, Cultura y Sociedad.

“un dispositivo formativo, intercultural, diferencial y equitativo” (Yarza et al., 2018, p. 990) que tenía la potencia seminal de fortalecer los procesos educativos de las comunidades que habitaban y reflexionaban las múltiples crisis de las sociedades contemporáneas. De tal manera que los cursos de formación en diversidades crearon un territorio de enseñanza y aprendizaje fértil para el diálogo de saberes entre distintas comunidades, generando una propuesta académica que ha permitido la formación de estudiantes, docentes, empleados y de la ciudadanía en general, convirtiéndose en “uno de los referentes actuales de reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica como garantía de la permanencia estudiantil en la educación superior convencional, en contextos socialmente diversos” (Yarza et al., 2018, p. 989).

Con la experiencia de haber caminado las rutas de formación desde UdeA Diversa y con una gran capacidad de interlocución con las diferentes comunidades y sus epistemes inició el segundo ciclo de las propuestas pedagógicas 2020-2023¹⁰, desde el nicho de Formación de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia en la Universidad de Antioquia. En este sentido, hemos entendido que más que cursos, nuestros escenarios formativos están inmersos en una “ecología de saberes”, donde desde el reconocimiento y de la copresencia de los diferentes saberes se generan intercambios a partir de las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones, propiciando unas apuestas formativas que confrontan las violencias epistémicas y cocrean otros mundos posibles en la Universidad.

El objetivo de la ecología de saberes es crear un nuevo tipo de relación, una relación pragmática, entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimiento. Consiste en asegurar la “igualdad de oportunidades” a los distintos tipos de conocimiento que intervienen en las cada vez más amplias discusiones epistemológicas, con la idea de maximizar sus respectivas aportaciones a la construcción de “otro mundo posible”, es decir, una sociedad más justa y democrática, y también una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. (Meneses et al., 2019, p. 232)

¹⁰ Comunidades Sordas: sus lenguas y sus culturas, Historia de las Epistemologías Sordas, Cartografías sociales migrantes, Pedagogías planetarias, Sexualidades contemporáneas I, Sexualidades contemporáneas II, Sexualidades contemporáneas: una mirada a lo trans, Saberes Campesinos, Anansi Stuuris: literaturas africanas y caribeñas en diálogo, Acciones afirmativas y enfoque diferencial.

En consecuencia, la Formación en Diversidades se ha erigido gracias a procesos hermanados de comunidades y colectivas que han reflexionado sobre la importancia de la Universidad como lugar de construcción, validación y dinamización de sus saberes. Estos encuentros en diferentes escenarios de la Universidad entre diversas epistemes en el horizonte de la interculturalidad señalan la necesidad de generar una transformación de las estructuras del saber y los modos de relacionarse desde criterios de justicia epistémica. De hecho, nos presentan oportunidades para sentipensar y cocrear otros mundos posibles en la Universidad, donde el encuentro y la complementariedad entre diversas epistemes hacen factible reinventar las estructuras y flexibilizar los sistemas impuestos (Mena et al., 2020).

De esta manera, a medida que los cursos de Formación en Diversidades se vienen cuestionando las estructuras del saber hegemónicas, se abren a la reflexión sobre los buenos vivires con las comunidades que habitan y confrontan las violencias que suceden en ámbitos académicos como la exclusión, el racismo, el capacitismo, las violencias de género, el patriarcado, el extractivismo epistémico, la educación bancaria, el monocultivo de las ciencias, el monopolio de la “educación superior”, entre otras violencias que son una amenaza para las diversidades, sus construcciones de sentido y su permanencia universitaria. De hecho, estas violencias epistémicas obedecen a una misma raíz de injusticias sociales y cognitivas:

El conocimiento científico no está distribuido de forma equitativa, por lo que sus intervenciones en la práctica tienden a servir a los grupos sociales que tienen mayor acceso a él. En última instancia, la injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. (Meneses et al., 2019, p. 230)

Los espacios de enseñanza-aprendizaje como territorios de siembra

La estructura de la Universidad como un territorio geopolítico y epistémico es antigua y cuenta con una larga historia que, si bien ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo del tiempo, tiene unos fundamentos medievales afianzados en la modernidad ilustrada que “se organizan a partir del dispositivo epistémico, político y óntico moderno-colonial, validando discursos y prácticas orientadas a la inferiorización —cuando no al borramiento— de otras maneras de conocer, de organizarse y de existir en el mundo” (Walsh, 2023, p. 19). Esta nuestra

casa de saberes es un espacio en permanente transformación que requiere de escenarios que trasciendan la mono y multiculturalidad, dándole paso a procesos más plurales e interculturales en donde la inclusión de las diversas formas de sentir, pensar y hacer puedan cohabitar en armonía y respeto por las diferencias.

Formación en Diversidades se ha constituido como un hábitat de interrelaciones dialógicas y sentipensadas por los colectivos que la integran, reivindicando el reconocimiento por las diversidades y sus múltiples formas de construir saberes abiertos a la reflexión e interacción en constante diálogo. En este sentido, la siembra de la diversidad epistémica agrieta esta estructura colonial de la universidad, generando propuestas consecuentes con las necesidades culturales, sociopolíticas y curriculares que tienen que ver con el reconocimiento de las comunidades y sus saber-haceres.

La siembra es un acto de agrietar las estructuras hegemónicas de la universidad y nos permite localizarnos en un territorio geográfico y epistémico, así como posicionarnos ética, política y epistémicamente individual y colectivamente. Además, la siembra nos entreteje con el territorio donde se siembra, las comunidades con las que se cultiva y los saberes sembrados. Entender los procesos de siembra de los espacios formativos de la formación en diversidades es esencial para comprender los cuidados necesarios (Boff, 2002) y mantener las relaciones armónicas entre los colectivos que resguardan los saberes y sus prácticas.

La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca memorias colectivas, rebeldías, resistencias e insurgencias de todo tipo, incluyendo de lxs ancestrxs y antepasadx, y la colectividad-comunidad. En la práctica, proceso y continuidad, se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos “muy otros”. (Walsh, 2023, p. 144)

En este proceso de siembra, los diálogos de saberes entre las diversas comunidades han sido fundamentales para germinar y resguardar los espacios formativos. Pues esta práctica ancestral “solo es posible cuando actores,

epistemes, tradiciones y prácticas diversas confluyen en un mismo espacio pedagógico, donde el disenso y la convivencia garantizan el aprendizaje colectivo por encima de las diferencias ideológicas” (UdeA, 2020, p. 21). Es por esta razón que los escenarios de Formación en Diversidades posibilitan que los diálogos entre los colectivos, los docentes y la institución siembren otras formas de convivir y aprender en colectividad.

Vivir el diálogo como una invitación a compartir las diversidades que somos en un entorno pedagógico universitario propició que los colectivos proyectaran sus apuestas epistémicas a través de programas formativos. Estos programas o planes de estudios se recogían en un canasto de saberes y conocimientos diversos, que luego se ofertaban en un programa de la universidad como un acto de siembra de la diversidad epistémica. En este contexto, el diálogo de saberes es una forma aprender los saberes del diálogo, las prácticas de cultivar las relaciones entre las comunidades y sus epistemes. Estas formas de cultivo deli-dedicadas se dan a través del diálogo y la ecología de saberes, en donde, como lo mencionan las mismas colectividades, “la apuesta no es sencilla y desacomoda nuestros hábitos académicos y vivenciales”. Dialogar, generar espacios de encuentros, de enseñanza y aprendizaje, requiere en muchos casos de “un espacio multimedial y políglota, de comprensión, donde lo ancestral y lo moderno permitan el respeto de la diversidad y las diferencias en modos, haceres, plataformas y propósitos del conocimiento” (UdeA, 2020, p. 11). Por ende, los cursos de Formación en Diversidades usan múltiples plataformas para posibilitar el encuentro y el diálogo de saberes de manera presencial (en aulas abiertas o en salones), virtual o híbrida; con apoyo de intérpretes de lengua de señas colombiana (LSC); encuentros interculturales en la ciudad o salidas de campo a regiones y a comunidades étnicas, entre otros espacios que desafían los escenarios de enseñanza y aprendizaje convencionales.

Germinar saberes de manera colectiva

Esta siembra de la diversidad epistémica no sería posible sin los cuidados necesarios, donde inicialmente aprendemos a identificar la potencia seminal y ancestral de las semillas, ya que guardan la memoria no solo del pasado, sino del futuro. Un ejemplo sencillo es que una semilla manipulada genéticamente no tiene la misma fuerza que una semilla cultivada ancestralmente por una comunidad, que ha nutrido familias enteras por siglos, donde las comunidades se trasladan, migran y se reinventan. Identificar las semillas consiste, pues, en reconocer la fuerza que

guardan las comunidades, la capacidad que tienen de reinventarse en terrenos ajenos al suyo, áridos o donde el diálogo con los territorios ha sido descuidado:

La semilla que cuestione, provoque, aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y geografía.... Estas semillas, sembríos y semilleros apuntan, sin duda, nuestro qué hacer en las universidades, instituciones y espacios cada vez más desprovistas de pensamiento, y de la consciencia y urgencia de actuar. Universidades cada vez más serviciales (y al servicio) al poder, a los discursos de la interculturalidad funcional y a la matriz capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal. (Walsh, 2023, p. 145)

En nuestro contexto, estas semillas son las propuestas formativas que son cernidas a través de criterios de pertinencia para las comunidades y la potencialidad transformadora de la apuesta curricular en la universidad. El diálogo de saberes y el encuentro de colectivos y docentes permite identificar las semillas, las propuestas formativas, al igual que las prácticas de cuidado y cultivo que se van retroalimentando a medida que avanzan los procesos, se realizan encuentros entre docentes que permiten retroalimentaciones, volver a las epistemes que se compartieron, a las experiencias vivenciadas, además de compartir los sentimientos, las emociones y los sentipensares que se provocaron al corporalizar los saberes y experimentar los encuentros. Esta estrategia dialógica logra generar una perspectiva amplia del proceso donde se complementan las singularidades con lo colectivo.

Comprendemos que los saberes que germinan en diálogos de saberes, por naturaleza, son más integradores, pues son epistemes que crecen para darle fuerza a las comunidades que las han sembrado, abonado y cultivado por generaciones. Estas epistemes están abiertas al diálogo, a estar entretejidas a otras prácticas culturales, disciplinares y epistémicas. En los diálogos de saberes que hemos venido participando y fortaleciendo hemos aprendido que los saberes florecen cuando les sirven a las colectividades de seres humanos y no humanos, a la amplia y magnífica diversidad que es la vida; en este sentido, “el conocimiento se entiende como germinación colectiva y convivencia de todas las especies. En lengua minika se expresa mediante el concepto *komi nitaiyi*” (UdeA, 2020, p. 16). Germinar es siempre una fiesta de la existencia toda; cuando se reconocen los saberes otros,

las pedagogías propias, otras metodologías, se están reconociendo otras comunidades, otras prácticas culturales, otras formas de vida, otras historias, otras filosofías, otras formas de hacer ciencia, música, arte, poesía, y cuando esto sucede se alegra la vida toda porque aprendimos a dialogar desde el respeto y las diferencias.

En el mismo sentido, estos escenarios formativos permiten el florecer de la diversidad de la vida, de la diversidad epistémica. Las semillas que han florecido son potencialmente transformadoras para las comunidades y los territorios, es decir, alimentan la vida y honran el esfuerzo de los ancestros que nos han ofrendado sus conocimientos y su caminar. Así, comprendemos que un curso de Formación en Diversidades en la Universidad de Antioquia no es muy distinto a un florecimiento que alienta con sus aromas, sus colores y sus saberes la vida de otros muchos seres. Además, el florecer de estos espacios formativos permite, al mismo tiempo, el diálogo solidario, delicado y cuidadoso con otras diversidades.

Garantizar que estas siembras de la diversidad epistémica prosperen depende, entonces, de mantener ese tejido, ese diálogo entre las comunidades que se relacionan en este territorio de vida, es decir, de mantener una ecología de saberes en la Universidad de Antioquia. Un ejemplo de ello es la solidaridad entre las diferentes comunidades del conocimiento para compartir los saberes de las comunidades sordas a las lenguas ancestrales y viceversa, que las danzas y los cantos de las comunidades indígenas también puedan ser escuchados y danzados por las comunidades sordas. Otro ejemplo es el reconocimiento de que los problemas de violencias de género son transversales a las mujeres y los hombres afro, raizales, indígenas, campesinas, etc., y que, por ende, acabar con estas violencias es una tarea colectiva, es una misión humana. Y lo más bello es que la universidad es partícipe de esta ecología de saberes, en donde aprendemos con los cursos de formación en diversidades que la siembra de la diversidad es un cultivo de la vida en todas sus manifestaciones.

La siembra de los cursos durante cada ciclo académico es custodiada y abonada por los sembradores, que son convocados por cada una de estas comunidades, que participan de estos diálogos de saberes: docentes, estudiantes, investigadores, empleados, funcionarios y los ciudadanos en general, y que ven en estos espacios la horizontalidad de los saberes. En este sentido, tan importante es saber sembrar como resolver una ecuación, saber tejer como escribir un libro, saber cantar en una

lengua ancestral como hacer hip hop en las calles. Lo que distingue a los sembradores será el llevar las semillas de un territorio a otro, dialogar, compartir, generar intersecciones y entrecruzamientos entre los diferentes espacios formativos, regando, abonando y alimentando los territorios para que los cursos puedan germinar, brotar y dar fruto.

Diálogos éticos e interepistémicos

Los escenarios de intercambios y diálogos de saberes han generado una ecología de saberes a partir del cultivo de la diversidad epistémica en la educación superior, incorporando una multiplicidad de metodologías, pedagogías y saber-haceres occidentales y no occidentales. En este sentido, se trata de una concepción de policultivo que parte de tener relaciones cuidadosas y respetuosas de las prácticas y las epistemes de las comunidades que se interrelacionan y se entretajan. Pero también es una ética desde la insurgencia, de la praxis de las pedagogías vivas, en las que “se construye –que construimos– en el camino de agrietar, sembrar y cultivar, que van marcando y significando el entretajar pedagógico de la interculturalidad y la decolonialidad” (Walsh, 2023, p. 149).

De tal manera que la preservación de estas diversidades epistémicas está asociada a unos modos de relacionamientos éticos a partir de una ecología de saberes, en los que hay un cuidado de las relaciones interepistémicas (el cuidado y respeto de los saberes propios y ajenos), interculturales (el cuidado y preservación de las diversas culturas y sus lenguas) e interdisciplinarias (el cuidado por las relaciones entre las disciplinas y las unidades académicas). Este acto de cuidar lo propio y lo ajeno genera una interconexión entre las diversas formas de crear y preservar los saberes diversos con metodologías y pedagogías que se nutren unas de otras, prácticas epistémicas que dialogan y diversas comunidades que aprenden de sus prácticas culturales, artísticas, filosóficas, etc. De igual forma, la ecología de saberes fomenta un cuidado por los territorios vitales, los territorios de aprendizaje y del espacio de encuentro y apertura de los mismos, o sea, de los pluriversos que se encuentran en la Universidad, lo cual redundará en el cuidado de las comunidades que conviven en la Universidad, en la defensa de sus derechos y, en fin, en las garantías del derecho a la educación pública, inclusiva y de calidad.

Como comunidades cuidadoras de los saberes diversos y de los territorios que nos permiten sembrar y cuidar la vida, como docentes, estudiantes, sembradoras,

tejedoras, parteras, en fin, como comunidad amplia, hemos sentido la pertinencia de mantener abiertas las puertas de los diálogos de saberes. Abrir y permitir que se mantengan las puertas en diálogos ampliados con la comunidad universitaria, con las unidades académicas, con las colectivas y las comunidades diversas de la Universidad nos permite nutrir, fortalecer y ampliar la visión a dónde, cómo y por qué queremos seguir caminando como diversidades. Nuestro anhelo es continuar sembrando pedagogías vivas al lado de las comunidades y colectividades que reivindican el derecho a una educación pública, diversa y plural. Para lograrlo, requerimos que las unidades académicas, las disciplinas y la Universidad en general se permitan propiciar encuentros¹¹ que tengan incidencia en la transformación curricular y en la transformación de los modos de sentir, pensar y vivir la educación superior.

Referencias

- Boff, L. (2002). *El Cuidado Esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Meneses, M. P., Arriscado, J., Lema, C., Aguiló, A. A. y Lino, N. L. (2019). Las ecologías de saberes. (Eds.). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I* (pp. 229-266). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>
- Ortega, E., Steele, S., González, E., Mosquera, V., Mena, A., Morales, M. E., Casas, S., Monsalve, A., Velásquez, J., Cuchillo, S., Pastrana, R., Osorio, J., Bustamante, J., Martínez, S., Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos; Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género; Iniciativa Soy Capaz; Cátedras UdeA Diversa. (2019). *Ubuntu. Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*.
- Universidad de Antioquia. (2020). *Diálogos de Saberes: Hacia una política de la investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la*

¹¹ “Un encuentro interepistémico busca revitalizar el saber producido bajo una visión biocéntrica, desafiando las geografías imaginarias impuestas en el proyecto de modernidad que ubica estos saberes como parte del tercer mundo” (Mena et al., 2020, p. 182).

Universidad de Antioquia.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17077>

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>

Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional; Lengua de Gato Ediciones.

Yarza de los Ríos, V., Vivas Hurtado, S., Steele Castillo, S., Cuchillo Jacanamijoy, S., Pastrana Ballesteros, R., Morales Mosquera, M., Martínez Pérez, S. y Bustamante Cardona, J. (14-16 noviembre de 2018). *Cátedras UdeA Diversa: Formación para la Diversidad Epistémica en la Educación Superior*. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Panamá.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2023/2973>

Capítulo 6. Diálogos para la Permanencia: una iniciativa para la comprensión del fenómeno de la repitencia académica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia

Autoras

Juliana Toro Jiménez

Mariana Ramírez Zuleta

“Nada en la vida debe ser temido, solamente comprendido.
Ahora es el momento de comprender más para temer menos”.

-Marie Curie



La imagen muestra una escena acogedora y tranquila donde participan tres estudiantes concentrados en sus estudios, sentados, mirando un libro en una biblioteca de la Universidad de Antioquia. El color de cabello de una de las estudiantes es verde y la atmósfera académica es serena.

Resumen

En el presente capítulo se presentan los avances de la iniciativa educomunicativa *Diálogos para la Permanencia*, aplicada en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia, la cual tiene como propósito comprender la problemática del fenómeno de la repitencia académica para avanzar en la construcción conjunta de acciones enfocadas en su abordaje. Al final, se evidencia la necesidad de la transversalización de la perspectiva de género para la permanencia estudiantil en las carreras relacionadas con Science, Technology, Engineering and Mathematics -STEM- (en correspondencia con la traducción del inglés al español, se refieren a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

Palabras clave: repitencia académica, género, educación superior, permanencia estudiantil.

Introducción

El Plan de Acción Institucional (PAI) UJAMAA es uno de los procesos de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia que integra proyectos “orientados a la permanencia y al fortalecimiento de los ciclos de vida de estudiantes, docentes y empleados administrativos” (p. 55). Así, se parte de una comprensión del concepto de permanencia que no solo está centrada en el habitar un espacio común, sino que se propone “como una reflexión y una práctica formativa, ética, estética y cultural” (p. 55) que permite un acercamiento crítico al aprendizaje, formando profesionales capaces de aportar a la construcción de proyectos sociales en los que prime el cuidado de la vida. En ese sentido, la permanencia parte de principios como el respeto y la promoción de los derechos humanos como primer paso para eliminar las discriminaciones y las violencias en el espacio universitario.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, una de las apuestas de Permanencia Universitaria se centra en el fenómeno de la repitencia académica, entendida como la situación en la que las y los estudiantes cancelan y pierden materias con frecuencia, lo que afecta su rendimiento académico y la calidad de su formación. Este fenómeno es común en los programas STEM, los cuales abarcan las ciencias exactas, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, áreas del conocimiento de gran importancia para el desarrollo económico, social y ambiental del país. En este sentido, el PAI ha acompañado a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (en

adelante FCEN) de la Universidad de Antioquia en la comprensión de la repitencia como un fenómeno multicausal que influye en la permanencia estudiantil, desde la definición de acciones de formación integral para la permanencia y la inclusión y teniendo en cuenta datos y lecturas socioeconómicos que permitan entender por qué se presenta este fenómeno y hallar soluciones institucionales al respecto.

Con esta visión, se creó la iniciativa *Diálogos para la Permanencia*, la cual busca diseñar acciones y planes de trabajo conjuntos con las unidades académicas para comprender el fenómeno de la repitencia académica a partir de la generación de espacios de conversación en los que la palabra de los diferentes actores y actrices que inciden en la permanencia de las y los estudiantes sea valorada y considerada. Todo ello, con el fin de reconocer las acciones existentes y, con el acompañamiento de Permanencia Universitaria, fortalecer sus apuestas. En la FCEN, esta construcción de trabajo conjunto comienza desde el segundo semestre de 2022, con talleres con docentes, tomas culturales, espacios de conversación con personal administrativo y comités de currículo y consejos de facultad.

En este capítulo se presentan avances de la iniciativa y se reflexiona sobre la importancia de la transversalización de la perspectiva de género en *Diálogos para la Permanencia*, teniendo en cuenta la preocupación por la baja presencia de las mujeres en algunas carreras STEM y los esfuerzos nacionales e institucionales dirigidos a reducir la brecha de género en la educación superior.

Diálogos para la Permanencia: voces que se cruzan al habitar la facultad

Diálogos para la Permanencia toma como base la educomunicación, entendida como un campo de diálogo que permite movilizar estructuras, teniendo como referentes la interacción con las personas como interlocutoras válidas, la educación popular y la articulación colectiva para el cambio social (Moreno, 2018), lo que ha permitido abordar el fenómeno de la repitencia académica en la FCEN de manera participativa y respetuosa, sin señalar ni evaluar a quienes habitan la facultad –estudiantes, docentes, directivas y personal administrativo– y sin reproducir ideas estigmatizantes.

Al mismo tiempo, esta perspectiva se asume como una metodología que permite investigar para hallar soluciones de forma conjunta, tal y como lo propone Gutiérrez

(2019), quien, partiendo de la comunicación educativa, plantea que quien investiga se permite:

Andar preguntando, pero no se trata del investigador inquisitivo que tiene una única y gran pregunta que busca de mil modos respondérsela a como dé lugar y para eso interroga a su informante; como el detective. Es más bien el investigador que va conversando y en el conversar de su preguntar va aprendiendo a hallar nuevas preguntas y a preguntarse al menos de tres formas, uno, desde sí y su búsqueda; dos, desde los otros y aquello que comprende como los modos de preguntar de los otros y tres, a preguntarse de ese modo que emerge de la interacción. (p. 373)

Es así como se propone un proceso dialógico, reflexivo y crítico que no se basa en las certezas, sino que va construyendo preguntas y soluciones, caminos posibles, a partir de la interacción con los sujetos y los contextos, sin imponer verdades, promoviendo un aprendizaje mutuo con las otras personas, reconociendo sus saberes, experiencias y puntos de vista. Así, se logran espacios de construcción colectiva del conocimiento, donde se generan nuevas preguntas y desafíos.

Al respecto, autores como Rancière (2005) entienden la participación como una acción política que implica intervenir en el orden social, afirmando que esta “es obra de actores concretos, de sujetos que construyen la esfera verosímil del disenso” (p. 52). Esto implica la posibilidad de construir espacios que permitan visibilizar y darle voz a lo que normalmente está oculto o silenciado, propiciando la transformación de realidades.

Con estas apuestas como premisa y con la implementación de metodologías participativas, Permanencia Universitaria se ha planteado la pregunta por la permanencia en las carreras STEM, acentuando la mirada en la cancelación y pérdida de materias, y poniendo en discusión la importancia del cuidado de la vida universitaria de las y los estudiantes de la facultad como un asunto que requiere el compromiso de todas las personas que la integran. De esta manera, Permanencia Universitaria responde a lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Antioquia, cuando enuncia que “se compromete con un enfoque participativo para institucionalizar canales de comunicación, diálogo y deliberación entre los diferentes actores universitarios y sus propuestas sobre la labor universitaria” (Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026, p. 16).

Por otro lado, es importante aclarar que, si bien se reconoce la repitencia como uno de los indicadores de la calidad académica de las instituciones de educación superior, de acuerdo con los lineamientos nacionales y con el posicionamiento político de Permanencia Universitaria, este fenómeno debe ser visto más allá de las cifras para entrar a ser analizado en relación con factores socioeconómicos y demográficos, y realizar, de esta manera, una lectura más acorde con la trayectoria académica de las y los estudiantes.

En este sentido, en un primer momento, *Diálogos para la Permanencia* potenció espacios formativos donde, de forma dinámica y dialógica con docentes, estudiantes, personal administrativo y de Bienestar Universitario de FCEN, se pudieran hallar posibles causas de la repitencia académica para, posteriormente, proponer formas de abordarla. Aunado a esto, se realizó un análisis de materias perdidas y canceladas en la facultad, encontrando que los dos primeros semestres presentan esta situación en mayor medida cuando las y los estudiantes están en la etapa de adaptación a la vida universitaria. Algunas de estas materias son Matemáticas básicas, Álgebra y trigonometría, Introducción a la biología, Introducción a la física, Introducción a la química, Inglés y Cátedra universitaria.

De manera específica, la dinámica de trabajo en la facultad se definió en cuatro momentos fundamentales que posibilitaron movilizar los vínculos y activar la participación de personas cercanas al fenómeno de la repitencia y a la permanencia de las y los estudiantes:

- 1) **Reconocimiento de la unidad académica:** Se eligió a la FCEN como una unidad académica de interés para comenzar a implementar *Diálogos para la Permanencia*, para lo cual se partió de una contextualización basada en datos que permitiera definir las acciones a implementar y que sirviera de insumo para los primeros encuentros con las personas de la facultad, quienes aportaron sus experiencias y opiniones para la comprensión de la situación particular de la Unidad. Algunas herramientas que sirvieron a este propósito fueron: la visualización de matriculados activos de la unidad académica (datos abiertos de Data UdeA), caracterización estudiantil de la unidad académica (datos abiertos de Data UdeA basados en la caracterización realizada por la Dirección de Bienestar Universitario) y la visualización de caracterización estudiantil perteneciente a comunidades

étnicas (realizada por Permanencia Universitaria). Posteriormente, se plantearon puntos de encuentro alrededor de las intenciones de trabajo articulado.

- 2) Activación del relacionamiento y definición de equipo dinamizador:** Para este momento se identificaron las personas de la unidad académica que tienen a su cargo los asuntos de bienestar y permanencia de las y los estudiantes. Generalmente, este relacionamiento se activa con las coordinaciones de Bienestar y las y los vicedecanos o docentes que tienen voluntad e interés por estos temas. En los primeros encuentros primó una mediación que diera lugar a la escucha de los deseos, sueños, intenciones y necesidades de la facultad con el fin de generar conexiones entre sus palabras y las posibilidades de Permanencia Universitaria para acompañar el cuidado de la permanencia estudiantil en la FCEN. A partir de dichos encuentros se constituyó un equipo dinamizador de la unidad académica, conformado por personal psicosocial de Bienestar y el vicedecano de la FCEN. Una de las personas integrantes del equipo dinamizador afirma:

Para mí la permanencia es reconocer que estamos inmersos, cada una de las personas que se encuentran aquí, que hacen parte del universo que es la Universidad, en contextos muy complejos, en contextos que hacen más o menos difícil el proceso formativo, y permanencia es lograr atravesar esos diferentes retos que permiten llegar a ese propósito. Las personas que ingresan a la Universidad tienen un sueño detrás de eso y hay una historia detrás de esas personas y ese sueño que se está intentando construir con esos pasos. Entonces creo que la permanencia es reconocer la diversidad que aparece en nuestra población y poder acompañar de una manera más amable, y sobre todo desde el vínculo, a que eso, que pueden ser retos o barreras disminuyan. (Profesional de acompañamiento psicosocial, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- 3) Diseño, dinamización y realización de acciones para la comprensión del fenómeno:** El componente dialógico en el abordaje de la repitencia académica permitió construir ideas, propuestas y recomendaciones de manera conjunta con la unidad académica, reconociendo la diversidad que habita la universidad y, por ende, las particularidades de la facultad. Esto se

concretó mediante la construcción de acciones con el equipo dinamizador, que promovieron la conversación activa, utilizando metodologías participativas y vinculantes, que generaron en las y los participantes de las actividades el deseo de aportar, desde su rol, a una permanencia e inclusión corresponsables. Algunas de estas acciones fueron: talleres de formación con docentes, incluyendo coordinadores de programa y jefes de departamento; activaciones culturales con estudiantes para la identificación de alertas tempranas, y encuentros con secretarías y secretarios para acercarlos a los diferentes enfoques con los que trabaja Permanencia Universitaria.

- 4) Sistematizar lo andado y recoger lo encontrado:** Permanencia Universitaria considera que hacer memoria es una forma de aprender de los caminos recorridos y de seguir viviendo los relacionamientos. Por eso, se registran los encuentros, reflexiones, metodologías y asuntos pendientes de cada espacio para, posteriormente, tomar decisiones y realizar recomendaciones al proceso y a las unidades académicas en el futuro cercano. Para ello, se implementaron herramientas como bitácoras, actas, memorias de encuentros, entre otras formas de documentar lo que se trabaja cotidianamente. Al final, se revisaron estas memorias y se evaluó el cumplimiento de los propósitos, extrayendo los aprendizajes generados.

¿Qué se encontró en el camino de los diálogos?

Las conversaciones con docentes, personal administrativo o de acompañamiento estudiantil y estudiantes permitieron la identificación de situaciones que interfieren en el desempeño académico, las cuales deben ser consideradas para plantear estrategias en pro de la permanencia estudiantil. Las situaciones más recurrentes, enunciadas en el marco de un encuentro con un grupo focal, en el cual participaron diferentes personas que asistieron a espacios dialógicos previos son:

- Las brechas entre la educación precedente y superior como una de las situaciones más referenciadas, en tanto se reconocen diferencias entre los temas de la educación media y media técnica respecto a los primeros semestres de la educación superior. Además, las dinámicas de relacionamiento, la novedad administrativa como saber qué es una matrícula

o periodo de ajustes y el manejo de las plataformas digitales propias de la universidad:

Cuando uno entra del colegio a la universidad, uno piensa que va a ser igual que el colegio y ahí es donde muchas personas dan ese choque, por eso la inconstancia y.... esos fallos en las materias que hace que pierdan bastante. Es por esa misma idea que tuvieron al entrar; o sea, como no tenían ese conocimiento de cómo es la Universidad, qué tan estricta es, los profesores cómo la dictan. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La falta de herramientas personales e institucionales para la adaptación a la vida universitaria, especialmente para aquellos estudiantes foráneos o que proceden de instituciones de educación de carácter público. En este sentido, las preguntas por la adaptación a la vida universitaria trascienden la esfera de lo novedoso y se instalan en las situaciones de desigualdad, propiciando la vinculación de enfoques como el diferencial, territorial e interseccional.

Yo tuve problemas de permanencia al principio, yo entré a la universidad, venía de un colegio público, no sabía nada, no tenía hábitos de estudio, entonces la universidad me dio tres vueltas. Recuerdo muchas veces estar triste, deprimido, por sentir que no podía, sentir que no era capaz con la universidad y al final me di cuenta que sí se puede, pero es mucho más complicado para alguien que no ha tenido una formación académica buena, decente. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- En relación con la anterior, también hay un lenguaje académico, científico, difícil de comprender en los primeros semestres, que hace más compleja la familiarización con la formación. A esto se suma el cambio en las formas evaluativas y en la presentación de los temas.

Cuando a uno le enseñan una manera formal de hacer las cosas, ya mirar como: “Ah, eso es un punto”, pero el por qué, saber el porqué de las cosas, es como entrar al mundo de la lógica y es complejo, para mí y para muchos compañeros entrar en ese mundo fue muy difícil y los que logran hacerlo, son muy tesos, más la dedicación, porque ya

tenían bases para eso desde el colegio, en mi caso no fue así, no del todo. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La exacerbación de problemas de salud mental por las presiones académicas también es uno de los temas que se relaciona con la permanencia estudiantil, en tanto permite reflexionar las formas en las que los y las estudiantes se relacionan con su proceso de aprendizaje.

Todos los factores, los emocionales como del ambiente alrededor no te facilitan eso, porque es que todo converja para que seas capaz de poder hacerlo, porque hay situaciones más allá de ti que no te permiten seguir. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La falta de técnicas y hábitos de estudio como un factor que influye a la hora de presentar parciales u organizar el tiempo, entendiendo la planeación como un asunto que se vincula con el cuidado propio, la salud mental y la calidad académica.

De cierta manera, cuando uno va avanzando, va mejorando ciertos hábitos, teniendo métodos de estudio, cosas que posiblemente en el colegio no teníamos, pues mayormente era como hagan una tarea y entréguenla, aquí no es así, usted tiene que ponerse a estudiar por su cuenta para poder terminar un parcial. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- Vacíos en los recursos pedagógicos y didácticos usados por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje.

En cuanto al tema pedagógico, no recibimos una capacitación como docentes, sino que debemos venir de una carrera científica, entonces vemos el mundo y nos expresamos con las otras personas con ese bagaje que tenemos. Entonces, la universidad ofrece muchas opciones de aprender, pero a veces es difícil por cuestiones como el tiempo. (Docente FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- Se percibe una alta carga académica en el pénsum y una poca comprensión y revisión por parte de los y las estudiantes respecto a esta información. Sumado a que el detalle de lo que se ve en cada materia resulta poco claro debido a las formas en las que es comunicado.

Pasa mucho, es como, lo que quiero estudiar es esto o esto otro, pero no hay una indagación o investigación sobre qué hace parte del programa formativo, y aparece una dificultad muy grande porque se caen esas ilusiones y llegan al mundo real, como es una facultad realmente exigente, que tiene la idea de que la ciencia debe ser exigente, la falencia de la educación con la que viene de sus instituciones de manera previa es algo que debemos asumir como nuestra responsabilidad porque ya es parte de nuestra población. (Psicorientadora FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La importancia de la implementación de programas de acompañamiento como PARES, que han sido bien valorados y se perciben como necesarios para acompañar la transición del colegio a la universidad.

Cuando entro a la U es exigente, es diferente, los primeros semestres son muy duros, en base a eso, y ya que tengo la oportunidad de ser par académico, me vi reflejado, hace muchos años hubiese deseado tener esa oportunidad, porque uno tan perdido, no sabe dónde preguntar, o qué hacer, a uno le da pena, ya me acostumbré, y por eso estoy en PARES, para ayudar a otros. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La idea aún prevalente en la Facultad de que la calidad académica se encuentra asociada con una desmedida exigencia académica, una formación enfocada en los saberes científicos.

Creo que por lo menos en nuestra facultad todavía está la idea para formarnos cien por ciento como científicos, en laboratorios, para estar todo el rato estudiando y pues es muy difícil, lo vi con estudiantes que ya llevan muchos años y les dices: “Vamos a jugar algo”, y te dicen como: “No, tenemos que estudiar”. Es como encontrar una forma de atacar esa idea de que estamos estudiando para ser científicos, pero

más que eso deberíamos ser humanos y tener valores. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La prevalencia de relaciones de poder y entornos competitivos muy marcados entre docentes y los mismos estudiantes que generan temores en la participación y la socialización de miradas críticas en el aula de clase.

En los primeros semestres es bastante común la comparación, lo que recuerdo es que eso pasaba mucho y a algunos compañeros los afectaba demasiado, porque mucha gente se considera estúpidos, porque claro, se comparaban con gente de colegios privados, que ya habían estudiado física, gente que había participado en torneos internacionales de física y llegaban a competir con uno y uno se sentía muy disminuido en esa parte, entonces a uno le daba miedo preguntar. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La poca claridad frente a los contenidos de determinadas materias, así como los correquisitos y prerrequisitos para ver otras materias, que generan confusión a la hora de definir el plan de estudios de un semestre por parte de las y los estudiantes.

Tú estás con materias duras, pero los prerrequisitos, es decir tú ni siquiera sabes si el prerrequisito que viste antes te va a servir para ese semestre, entonces, por ejemplo, tú ves Física 1 a la par de Cálculo 1, ya teniendo que saber derivar e integrar para Física, entonces a mí me interesa mucho saber el contenido de la materia, para saber si hay cosas que debo de estudiar antes para ver esa materia, en todas las físicas pasa algo así, es decir, exigen contenidos para una materia que apenas estoy viendo en otra. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

- La falta de tiempo para habitar la universidad desde el ocio, lo cultural y lo deportivo, es decir, desde el disfrute de la vida universitaria.

Esta universidad es bella y hay mucho por hacer, cuando uno está estudiando se quita mucho la energía, a uno las clases lo drenan, son espacios que exigen concentración, que exigen mucho y es necesario

que se dedique un día, un tiempo, unas horitas por ahí caminando, marchando, haciendo nada. (Estudiante de FCEN, grupo focal, 21 de febrero de 2024)

Tras recoger esta información, la acción comunicativa se ha centrado en develar estos asuntos ya susurrados en diferentes espacios, que, al ser recogidos de maneras diversas, encuentran entrecruzamientos que los vuelven colectivos. Estos se llevaron a la comunidad académica de la Facultad y al personal de Bienestar para continuar generando discusiones y construyendo estrategias conjuntas que permitan seguir el camino hacia una permanencia e inclusión integral en la FCEN. Ahora, en toda esta discusión evidenciamos un trabajo necesario, que se ha venido visibilizando gracias a las exigencias de colectivas de mujeres y disidencias sexuales de la Universidad de Antioquia, y es la transversalización de la perspectiva de género en la permanencia estudiantil, por lo cual se plantea la importancia de incorporar dentro de este proceso esa perspectiva, que planteamos como recomendación y prospección para el trabajo que continúa.

La importancia de la transversalización de la perspectiva de género en la permanencia estudiantil en la FCEN

Históricamente se ha evidenciado una baja presencia de mujeres en carreras STEM, por lo que ha sido una preocupación de los gobiernos e instituciones de educación superior y precedente incentivar el interés de las mujeres por este tipo de programas. Aunque la brecha de género ha disminuido, aún se evidencia una mayor representación masculina. En Colombia, según datos del Ministerio de Educación Nacional, persiste la brecha de género: “En 2017, solo el 27.3 % de los estudiantes matriculados en el primer año de programas académicos STEM eran mujeres. Para el 2021, esta misma cifra fue de 31.5 %” (2023).

Esta brecha, de acuerdo con Arredondo et al., (2019), se refleja de forma más marcada en carreras como Física y Matemáticas, y se reduce en Biología, información que coincide con lo encontrado en la FCEN de la Universidad de Antioquia, donde la presencia de mujeres es del 42.21 %; siendo los programas de Física y Matemáticas los que presentan las participaciones más bajas, con un 31.59 % y un 19.79 %, respectivamente. Así mismo, llaman la atención programas como Astronomía, con una participación del 35.25 % y Estadística con un 39.88 %.

Tabla 1

Estudiantes matriculados en la FCEN por programas

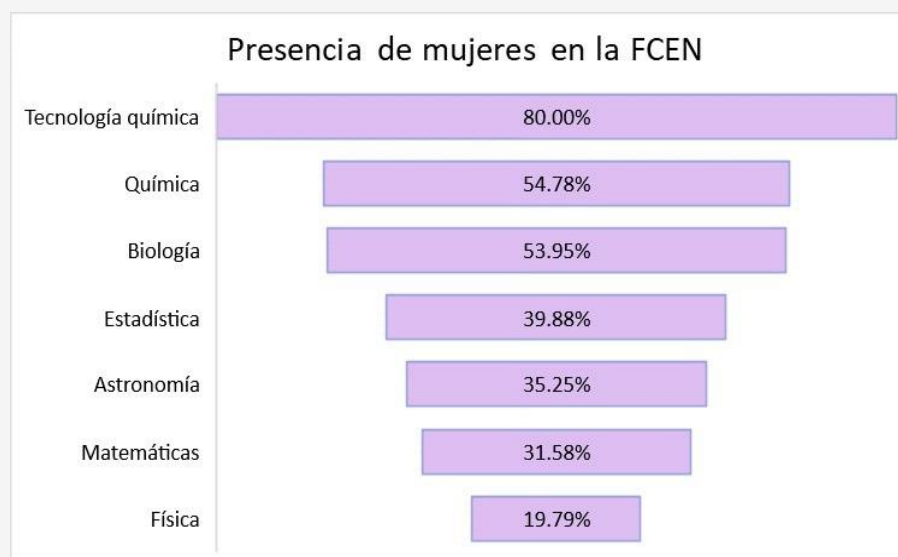
Programa	Femenino	Masculino	Total de la Población	Participación Mujeres
Tecnología química	8	2	10	80.00%
Química	258	213	471	54.78%
Biología	376	321	697	53.95%
Estadística	67	101	168	39.88%
Astronomía	129	237	366	35.25%
Matemáticas	84	182	266	31.58%
Física	77	312	389	19.79%
Total	999	1368	2367	42.21%

Nota. Descripción de la imagen: En una tabla con alternancia de color por filas (violeta, lila y blanco), se presentan 5 columnas y 9 filas. En la primera fila se lee como título de cada columna de izquierda a derecha: Programas, Femenino, Masculino, Total de Población, Participación Mujeres. En el mismo orden se presentan los siguientes datos:

1. Tecnología química, 8, 2, 10, 80.00%
2. Química, 258, 213, 471, 54.78%
3. Biología, 376, 321, 697, 53.95%
4. Estadística, 67, 101, 168, 39.88%
5. Astronomía, 129, 237, 366, 35.25%
6. Matemáticas, 84, 182, 266, 31.58%
7. Física, 77, 312, 389, 19.79%
8. Total, 999, 1368, 2367, 42.21%

Figura 1

Presencia de mujeres por programa académico en la FCEN



Nota. Descripción de la imagen: La imagen expone una gráfica de barras horizontales de color lila, titulada *Presencia de mujeres en la FCEN*. De manera descendente y centrada se muestran los siguientes datos: Tecnología química 80.00%, Química 54.78%, Biología 53.95%, Estadística 39.88%, Astronomía 32.25%, Matemáticas 31.58% y Física 19.79%

De acuerdo con la literatura que aborda esta problemática, hay diversos factores que inciden en esa baja participación. Por un lado, los estereotipos de género aprendidos desde la niñez, basados en una cultura patriarcal, influyen en la creencia de que este tipo de programas están hechos para los hombres, asociando lo masculino con características intelectuales como la brillantez y la genialidad (Hernández, 2021). En este sentido, se asume que las mujeres no suelen considerar campos de estudio como las matemáticas, que tienen un alto grado de dificultad, porque se sienten inseguras.

Según el informe *The ABC of Gender Equality in Education*, elaborado por la OCDE, uno de los mayores problemas que tiene el desarrollo de las áreas de conocimiento de STEM para las mujeres universitarias es la falta de interés que suelen tener en este tipo de carreras a causa de prejuicios y estereotipos que acompañan a dichas profesiones. (Arredondo et al., 2019, p. 144)

Por otro lado, las mujeres crecen y se forman sin referentes femeninos en los que puedan inspirarse para desear ser científicas, ya que en las carreras STEM hay baja presencia de profesoras e investigadoras (Hernández, 2021).

No hay referentes, hay solamente una profesora de planta del instituto y hace poquito entró la primera profesora de Astronomía.... En una de las últimas clases que estuve yo era la única mujer como entre 23 personas, entonces, claro, siente todo el tiempo la presión de “estoy sola”. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

A esto se suma el denominado techo de cristal, término que se usa para describir las barreras invisibles que enfrentan las mujeres en la vida profesional, es decir, que se encuentran naturalizadas y, por tanto, no son percibidas por una gran parte de la sociedad, “porque no existen impedimentos explícitos discriminatorios contra las mujeres, sino que es mayoritariamente producto de determinados comportamientos sociales” (Matus-López y Gallego-Morón, 2015, p. 612). Al respecto, se ha afirmado que las mayores dificultades de acceso de las mujeres en

América Latina a este tipo de carreras se relacionan con factores culturales:

Como lo señalan Caputo, Vargas y Requena (2016), la mujer ha conseguido abrirse paso en la mayoría de las universidades latinoamericanas, pero el problema reside en los sistemas culturales arraigados que determinan sus preferencias, ya que en sus elecciones influyen motivos de carácter cultural y social, más que el interés personal. Mientras los varones siguen dominando en las ingenierías y en las profesiones tecnológicas, las mujeres se enfocan en las ciencias humanas, sociales, médicas y de la conducta. (Arredondo et al., 2019, p. 153)

Sin embargo, los factores culturales no solo inciden en las decisiones de las mujeres, sino que también se evidencian en comportamientos sexistas presentes en las instituciones que pueden afectar su permanencia.

Durante la carrera yo sí sentí varias veces, me sentí discriminada por el hecho de ser mujer, no solamente de mis profesores, sino también de los compañeros y compañeras, inclusive, siendo mujeres, como tipo: “Ay, eso es muy fácil” o “Eso lo vimos hace tantos semestres”. O profesores diciendo desde el primer semestre como, a una compañera le pasó, le dijo directamente un profesor en primer semestre: “Usted no debería estudiar eso, usted es mujer”. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

Siento que hay actitudes de unos compañeros que, a veces considero que no se dan cuenta y otras veces sí, y es que se excluye a la mujer de algunas conversaciones, tipo, estamos hablando de un ejercicio de clase y empiezas a ver que el parche se va cerrando corporalmente y los únicos que se pasan la palabra son los hombres, no suelen escuchar a la mujer o la empiezan a excluir física y verbalmente. Eso lo he sentido varias veces y me parece algo bastante triste. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

En este sentido, hay estudios que visibilizan la infravaloración de las mujeres en las carreras STEM por parte de sus compañeros hombres, lo que produce que, para ser valoradas, las mujeres se vean obligadas a esforzarse más para obtener mejores calificaciones, situación que les implica un doble esfuerzo (Hernández, 2021).

Las informantes hicieron evidente que, durante su estancia en las carreras STEM, siguen siendo víctimas de diversas situaciones que ellas perciben como actos negativos y de discriminación. Lo anterior vulnera su estancia y cuestiona su presencia en ese tipo de carreras. Se identificó la percepción de situaciones en las que se focaliza la presencia de ellas con la finalidad de minimizarlas; además, algunos profesores prefieren que las cosas las hagan los hombres, en lugar de ellas. (Hernández, 2021, p. 19)

En otras ocasiones, se percibe un sexismo benevolente, es decir, que se presentan comportamientos condescendientes con las mujeres, poniendo expectativas y estándares más bajos para ellas. Estas situaciones inequitativas pueden llevar a las mujeres a abstenerse de participar en clase o en otras actividades académicas porque se sienten intimidadas y no confían en sus propios conocimientos.

Siguiendo con Hernández (2021), estas situaciones exponen a las mujeres a entornos académicos menos favorables, lo que puede llevarlas a desarrollar creencias negativas sobre ellas mismas y su participación en estas áreas, poniendo barreras en su carrera profesional e incluso llevándolas a elegir otros programas.

Hay un listado de cosas que también he escuchado de parte de mis compañeras, tipo que los compañeros les dicen como: Pero ¿Tú si eres capaz? Cosas así y por lo mismo siento que muchas chicas se van, porque sienten que esto no es para ellas, que es muy difícil, que en realidad lo es, como están las dinámicas lo es, lo ponen imposible, ellos tienen una filosofía de “entre más duela mejor”. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

Ante este panorama se ha recomendado que las instituciones de educación superior se comprometan a generar entornos estimulantes para las mujeres y su deseo de incrementar sus potencialidades, lo cual se puede lograr con iniciativas como el aumento de docentes mujeres, mayores oportunidades para que lideren proyectos, incentivar el aprendizaje colaborativo y crear espacios de divulgación científica solo para ellas (Hernández, 2021).

Yo creo que una tarea es visibilizar a las mujeres, pero no solamente visibilizarlas, sino, bueno, tenemos una profesora de planta, contratemos

más, siento que es un llamado importante, obviamente siento que en una convocatoria importante no se presentan tantas mujeres, porque pasa algo en Exactas que empieza a haber un techo de cristal y entre más tú asciendas en la vida académica es más difícil. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

Otra problemática hallada se asocia con la discriminación y las violencias basadas en género (VBG), identificando denuncias hacia docentes y compañeros con expresiones sexistas, machistas y casos de hostigamiento sexual (Hernández, 2021).

De acuerdo con este panorama, emerge la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en *Diálogos para la Permanencia*, ya que esta permite evidenciar las inequidades estructurales entre mujeres, disidencias sexuales y de género y hombres, y comprender las relaciones de poder que sustentan las discriminaciones y violencias.

También debe hablarse de esta problemática cuando estamos en los primeros semestres, yo me di cuenta de esto a lo largo de toda mi carrera, lo fui construyendo y así mismo a mis compañeras de semestres más abajo.... cuando uno llega es como así, a ciegas frente al mundo y en mi caso que soy foránea fue más difícil y se hace muy complicado porque llegas a un lugar que no conoces, donde no sabes qué pasó, donde no sabes qué presuntos acosadores hay, entonces creo que eso ayudaría a las chicas a darse cuenta de qué es lo que pasa acá, de cómo podemos formar una comunidad para que soporte y que no haya tanta deserción. (Estudiante de FCEN, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

Al respecto, Permanencia Universitaria comenzó a adelantar encuentros con las personas encargadas de Bienestar de la FCEN y con la colectiva FEMCEN¹² para plantear espacios de formación en perspectiva de género a estudiantes, docentes y personal administrativo. En el segundo semestre del 2023 se adelantaron dos conversatorios con estudiantes. El primero abordó como temática ¿Por qué es importante hablar de género en la FCEN? Y el segundo trató el consentimiento, por lo que también se abordaron las VBG. Así mismo, en el marco de la conmemoración

¹² Colectiva Feminista Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

del 25 de noviembre, Día Internacional por la Eliminación de las Violencias contra las Mujeres, se realizó un espacio de sensibilización abierto a toda la comunidad universitaria, donde se realizó lectura en voz alta, *collage* sobre estereotipos de belleza y un conversatorio sobre mujeres en la ciencia, liderado por FEMCEN.

Ahora, a partir de estas experiencias y de lo desarrollado en *Diálogos para la Permanencia*, surge la necesidad de vincular la perspectiva de género a la comprensión del fenómeno de la repitencia académica, a partir de preguntas por los factores particulares que pueden incidir en que las mujeres y disidencias sexuales y de género que estudian en la FCEN cancelen materias, las repitan con frecuencia o, incluso, que las pueden llevar a desertar, y así poder plantear soluciones acordes con el contexto.

Conclusiones

A partir de lo avanzado en la aplicación de la iniciativa *Diálogos para la Permanencia*, y teniendo en cuenta las perspectivas de Permanencia Universitaria, como la interseccional y de género, se puede avanzar en la construcción de apuestas integrales por la permanencia estudiantil en la FCEN de la Universidad de Antioquia que no solo se enfoquen en reducir las cifras, sino en comprender cuáles son las soluciones más adecuadas, que permitan la reflexión sobre las formas didácticas, pedagógicas y de acompañamiento estudiantil que predominan en la facultad y en la Universidad, y en cómo estas pueden ser transformadas para construir espacios de conocimiento críticos, cuidadosos y estimulantes para todas las personas.

Es necesario que este tipo de iniciativas puedan replicarse a otros programas e instituciones con el fin de propiciar la transformación de ambientes educativos hostiles en los que prima la competencia y se dejan por fuera situaciones individuales y sociales que hacen parte de la vida de las y los estudiantes, lo cual puede lograrse fortaleciendo esta campaña educomunicativa.

Referencias

Arredondo, F., Vázquez, J. y Velázquez, L. (2019). STEM y Brecha de Género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 18, 137-158.
<https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947>

- Gutiérrez, E. (2019). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (141), 365-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7320774>
- Hernández, C. (2021). Las mujeres STEM y sus apreciaciones sobre su transitar por la carrera universitaria. *Nova scientia*, 13(27). <https://doi.org/10.21640/ns.v13i27.2753>
- Matus-López, M. y Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44491
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de marzo de 2023). *STEM: una lucha en clave de género*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Dia-de-la-Mujer-2023/414325:STEM-una-lucha-en-clave-de-genero>
- Moreno Pérez, E. Y. (2018). Aproximación al estado del arte sobre comunicación y educación en Colombia. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 17(33), 251-274. <https://doi.org/10.22395/angr.v17n33a11>
- Rancièrè, J. (2005). *Sobre Políticas Estéticas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027*. <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>

Capítulo 7. Más allá de la categorización: reflexiones sobre las diversidades y la inclusividad, un asunto de justicia epistémica para la permanencia universitaria

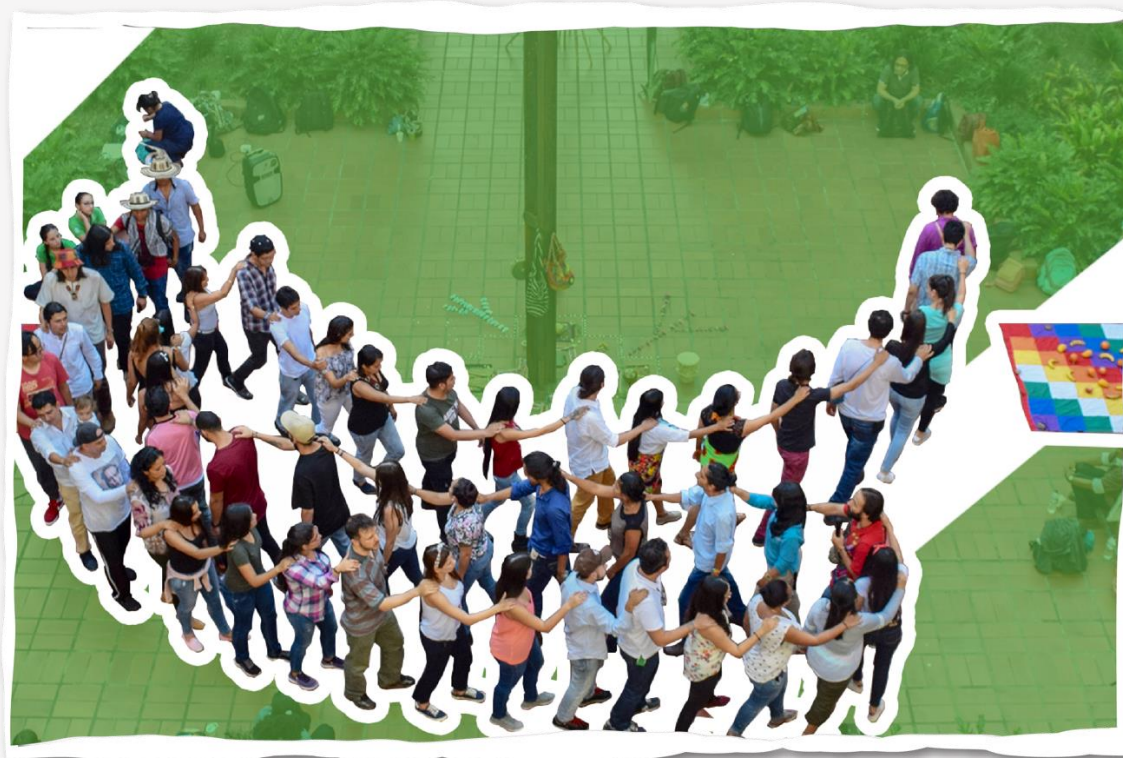
“La justicia es la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno su derecho”

-Ulpiano

Autoras

Nilva Rosa Palacio Peralta

Sara Manuela González Arango



La imagen muestra una cadena humana en círculo con una danza en la escultura de la UdeA Cristo Prometeo. Hay mantas multicolor. Todo crea una atmósfera única y llena de vida que da una sensación de comunidad, unión con el círculo y contraste entre todas las personas que participan del encuentro.

Figura 1
Espiral



Se observa una espiral de color rojo que finaliza abierta. Siguiendo la espiral se relata el siguiente texto desde el interior hacia afuera: Permanencia, Inclusividad, Inclusión, Interculturalidad, Justicia Epistémica, Diversidades, Ecología de Saberes, Caminos en espiral, Pensamiento Relacional, Permanencia, Inclusividad, Inclusión.

Educación inclusiva, discapacidad y educación para todos y todas

Considerando la comprensión de que los seres humanos somos portadores de una constitución bio-psico-social, que se expresa en la integralidad del ser con relaciones encumbradas en todas sus dimensiones y racionalidades, se evidencia la necesidad de considerar los múltiples entrecruzamientos que nos habitan, aunque en determinadas condiciones cobran mayor relevancia unos aspectos sobre otros según las exclusiones o inclusiones que se estén nombrando. Así ocurre al referenciar la discapacidad.

En el contexto de la diversidad, es clave comprender la discapacidad como concepto histórico, político y cambiante que no da cuenta de la integralidad de un ser humano; en ningún caso puede ser asumido como un atributo de la persona. En su lugar, es indispensable comprender que dicha discapacidad da cuenta de la

relación entre un sujeto particular y un contexto que reporta barreras arquitectónicas, de la comunicación, actitudinales y organizativas a partir de las cuales se develan prácticas de exclusión, discriminación, segregación e injusticia social que afectan de manera directa a ese sujeto que presenta una limitación en cualquiera de sus órganos o en las funciones de los mismos.

Desde la definición planteada por la ONU (2006) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 1). En línea con lo anterior, se trata de una relación, mas no de un atributo personal.

En ese sentido, se hace indispensable poner en el escenario educativo las congruencias que se manifiestan ante los procesos de identidad y de identificación, que inciden en la alteridad y posibilitan darle lugar a la interseccionalidad, entendida como las relaciones que dan cuenta de la multiplicidad de aspectos que interfieren en las particularidades de colectivos humanos, de manera que, desde una comprensión integral, no es posible nombrar a sus integrantes desde un solo lugar de enunciación.

Ubicarse desde la intención de concretar la educación inclusiva exige reconocer las condiciones en las que se gestan las dinámicas educativas y las prácticas docentes como proyecto político que impacta las lógicas neoliberales y se cimienta desde los procesos de formación docente y en los proyectos educativos inclusivos. Lo urgente por precisar es el carácter de dicho impacto, es decir, si los procesos educativos inclusivos pueden sostenerse en la lógica de una estructura neoliberal, o si, por el contrario, su emergencia en el contexto educativo es la evidencia de prácticas de resistencia ante este sistema económico y político.

En este orden de ideas, es crucial considerar la materialidad de cada proceso educativo para garantizar su estabilidad, proyección y consolidación en el tiempo y en los escenarios que se ocupan. Desde su aparición como concepto, la educación inclusiva ha debido reinventarse para sostener apuestas de reconocimiento de quienes históricamente han sido excluidos del sistema educativo, y desde entonces se ha instalado en una lógica de resistencia frente a un sistema que la identifica

desde la fuga de recursos en favor de pocos seres humanos, y, por tanto, el mismo Estado deslegitima la posibilidad de ofrecer ciertos apoyos a quienes lo requieren para alcanzar sus procesos de aprendizaje y participación. Así, se concibe que todo ajuste debe tener el sello de razonable, a razón de no exceder las posibilidades presentes en cada proceso educativo.

De esta manera, la educación inclusiva como concepto trasciende el acompañamiento pedagógico a las personas con discapacidad y se instala en las posibilidades y la reivindicación de la educación para todos y todas durante toda la vida.

Permanencia e inclusividad

En las apuestas construidas colectivamente en la Universidad sobre la Permanencia se tiene claro que esta no es un asunto de relacionamiento entre el tiempo de estancia de un estudiante en su proceso de formación. El dato cuantificado por los diversos sistemas de datos, en su mayoría en construcción, no refleja las múltiples realidades que se acompañan, analizan y valoran en el escenario de la universidad y que resultan en el logro de la permanencia gracias no solo al esfuerzo de estudiantes, como sujetos individuales matriculados en un proceso de formación universitaria, sino también a la disposición institucional que se ha propiciado para el alcance de esa meta y a los ajustes y disposiciones de cada una de las unidades académicas para acompañar en el acceso, ingreso, permanencia y graduación de cada uno de sus aspirantes y estudiantes.

Dicho esto, la permanencia universitaria está anclada a los relacionamientos que se tejen en todo el sistema educativo, desde todos los trayectos de la vida universitaria, para garantizar las mejores condiciones posibles para el desarrollo del proceso de formación integral de todos los implicados en él. Esto exige la apropiación y manifestación de principios institucionales que se develan en las apuestas particulares de cada programa de formación en aras de sostener escenarios de actuación que se vinculan con las necesidades y problemáticas sociales en las cuales se incide mediante los ejercicios de docencia, investigación y extensión como ejes misionales de nuestra universidad.

Así, la permanencia históricamente ha priorizado en su accionar el acompañamiento a los sujetos que han sido marginados de las dinámicas

institucionales o que están en riesgo de serlo. Más recientemente se evidencia una amplitud de apuestas bajo la tendencia de cobijar a todos y todas, entendiendo que la articulación de múltiples situaciones puede llevar a la deserción en cualquiera de sus trayectos, independiente de si entre sus rasgos identitarios se encuentra ser de un grupo étnico, presentar discapacidad o algún trastorno, comunicarse en una lengua distinta a la mayoritaria, pertenecer a la comunidad LGBTIQ+ , ser mujer en un contexto marcado por prácticas patriarcales, ser víctima del conflicto armado, pertenecer a contextos rurales o de frontera, entre otros. La permanencia, entonces, se piensa a todos y todas desde el reconocimiento del bien público, de la universidad como escenario que se constituye en lugar de acogida, protección e inclusión.

Ahora bien, la inclusión podría leerse en formatos desdibujados, desde los cuales se enuncia en lugares estáticos, sin nada que ajustarle, acabada y hasta congelada en la inmediatez de la atención a las múltiples formas de violencia y exclusión; no obstante, las apuestas actuales dan cuenta de un proceso dinámico, en construcción, en formación permanente y soportado en el reconocimiento del movimiento. Así, nombrar este proceso con la categoría inclusividad lo ubica como práctica que se caracteriza por el ejercicio de la inclusión. Entiéndase que este planteamiento puede ser acuñado tanto para la inclusión como para la inclusividad y la educación inclusiva, siendo este último el que hace referencia de manera directa a los contextos formalizados del acto educativo.

Tanto la permanencia como la inclusión, inclusividad o educación inclusiva están lejos de ser contenidos temáticos que se ofrecen como saberes obligatorios en el escenario universitario. En caso de hacerlo, es claro que no se denota el carácter práctico que permite construir horizontes de reconocimiento hacia los sujetos individuales y colectivos que han permitido el enriquecimiento de los procesos educativos y, en últimas, la expansión de la humanidad.

El enriquecimiento que representa la diversidad implica el desarrollo de estructuras organizativas; no se trata de voluntades individuales, aunque también se requieran. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2013) señala que “en educación superior, no son sólo los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (p. 20), reconociendo y materializando el derecho a una educación superior de calidad para todos y todas.

En suma, la educación inclusiva considera el acceso, la permanencia y la graduación como constitutivos e incluso como temporalidades de la vida estudiantil que, siendo acompañadas, posibilitan el tránsito armonioso de un momento a otro. En ese sentido, es vano soslayar la permanencia e inútil tratar de separarlas; están coherentemente unidas, de tal manera que aportar a la permanencia es permitir el crecimiento de la educación superior inclusiva y trabajar desde la educación inclusiva pasa por la garantía de la búsqueda de la permanencia cada vez con mayores y mejores condiciones para ser y estar.

Multiculturalidad o interculturalidad: articulaciones con la justicia epistémica

La interculturalidad permite el relacionamiento con otros seres humanos poniendo en consideración uno de los aspectos que nos particulariza. En este caso, se trata de la pertenencia a un grupo étnico determinado, que, siendo parte esencial del reconocimiento identitario, posibilita establecer unas formas de relacionamiento con otras personas que se ubican en otros lugares de esa identidad étnica. Cabe señalar que la interculturalidad como intercambio entre culturas exige procesos de enriquecimiento cultural, conocimiento mutuo, valoración de las prácticas de la comunidad con quien se está interactuando y afianzamiento de la propia cultura a partir de la identificación de las cercanías y diferencias en relación con otro grupo social. En palabras de Giménez (2003):

Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual, como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.
(p. 13)

En este escenario, es crucial diferenciar la interculturalidad de la multiculturalidad, precisión que radica en la comprensión de las relaciones de poder que deben develarse y sobre las cuales su reconocimiento conduce a asumir una postura crítica y de resistencia ante las prácticas que se circunscriban con la intención de mantener el dominio o la sobrevaloración de unas apuestas culturales por encima de otras. En el sentido en que lo plantea Degregori (1999):

El problema es qué sucede cuando en esa interacción constante entre identidades las relaciones de poder que las atraviesan son desiguales, cuando la interacción se da entre los más débiles y los más poderosos, cuando la mirada de esos otros es mayoritariamente negativa, de odio, de desprecio, lo que, por desgracia, es uno de los rasgos de nuestra situación nacional. Se generan entonces problemas de todo tipo que se expresan, por ejemplo, en la educación. (p. 2)

Así, ubicarse desde la interculturalidad pasa por comprender que hablar de y con seres humanos implica reconocer la diversidad como característica que enriquece la especie, que permite su lectura en la heterogeneidad de formas de asumirse como seres únicos que se complementan entre sí; lo que entra a afectar estas relaciones caracterizadas por la diversidad son las posibilidades individuales de alcanzar un amplio despliegue de las habilidades. En consecuencia, cuando las desigualdades sociales se transforman en diferencias, instalan las problemáticas en los sujetos como si fuesen problemas individuales, llevando a que se asuma una competencia inhumana por la sobrevivencia que termina instalando la lógica mercantil y deshumanizando a quienes por sus particularidades no se nombran en la producción de mercancías o en el capitalismo cognitivo.

Por otra parte, es necesario identificar y combatir las formas de violencia que emergen en el contexto de las relaciones sociales, y de manera singular en las dinámicas de la universidad. Así, tiene lugar el surgimiento de la justicia cognitiva, entendida como “un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico” (Aguiló, 2009, p. 16). En la misma línea, se encuentran similitudes con los planteamientos de Santos (2003, 2007, 2010, citado por Mandujano, 2017), quien señala que la justicia cognitiva y la justicia epistémica pueden usarse indistintamente, marcando como relevante la articulación entre esta y la justicia social.

Así, la invitación se orienta a la necesidad de reconocer las limitaciones que se derivan del desconocimiento sobre los saberes contruidos por diversos sujetos individuales y colectivos instalados en lógicas distintas a las hegemónicas y, por tanto, en la lucha permanente por hacer que su saber sea reconocido, para lo cual

la ecología de saberes cobra gran relevancia. En esa perspectiva, Mandujano (2017) asevera:

Introduciendo la perspectiva de las epistemologías del Sur a través de su herramienta metodológica, la ecología de saberes.... Todos los conocimientos sustentan prácticas y constituyen sujetos, individuales y colectivos; el objetivo de la ecología de saberes es facilitar esta constitución como la intensificación de la voluntad de la lucha contra la opresión y la desorientación. (pp. 149-150)

En síntesis, puede señalarse que la interculturalidad implica el ejercicio de la justicia epistémica, la cual es indispensable para la concreción de la educación superior inclusiva.

De la diversidad y las diversidades en la ecología de saberes

Desde una perspectiva pragmática, entendemos que la diversidad “es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta” (Leiva, 2013, p. 170), y extrapolado a lo plural, podría representarse en comunidades, grupos o colectividades que comparten características políticas, socioeconómicas, culturales, ideológicas y hasta genéticas, además de tener en cuenta significantes que ahondan y transversalizan en el sentir, el pensar y la subjetividad del ser.

Por tanto, podemos hablar tanto de la diversidad biológica como de la diversidad cultural, de género, cognitiva, étnica, lingüística, etc., y de las colectividades y comunidades que las componen, las cuales, con el pasar del tiempo, se van redefiniendo acorde a la categorización y estructuración derivada de estudios y análisis que parten de enfoques y modelos específicos a las épocas, desde lo científico, cultural, político, económico y social, permeando así los sistemas educativos y formativos.

Cada una de estas colectividades y comunidades que emergen alrededor de las diversidades han vivido a través de la historia diferentes luchas que tienen en común el reconocimiento como sujetos de derecho. Estas luchas parten de la deconstrucción de jerarquías y modelos económicos, sociales, políticos y educativos que desnaturalizan, deshumanizan y categorizan el ser, generando relaciones de poder basadas en estereotipos y prejuicios sociales, los cuales, a su

vez, establecen una relación directamente proporcional entre la subjetividad del ser individual con la objetividad del ser en colectivo.

Para González (2020), la diversidad no va más allá de ser un adjetivo, por lo cual argumenta la necesidad de hablar sobre el *diverser* como la diversidad del ser y el *diversar* como ese ser con el otro, donde se logran configurar referentes de sentido como sujeto colectivo. De este modo, se vislumbran horizontes y senderos que se entrecruzan a partir de “nuevas retóricas que, comenzando a ver la cultura/lo cultural como patrimonio y capital social, la convierten en una vía o pivote para promover un desarrollo sustentable y batallar contra diversas formas de vulnerabilidad” (Briones, 2009, pp. 39-40), desde los relacionamientos y puestas en común, a fin de transmutar barreras y coconstruir significantes más allá de la simple heterogeneidad que nos compone como sociedad.

Todo esto hace necesario cuestionarse si concebir las diversidades como forma de categorización es lo más indicado o si, por el contrario, nos conduce a limitar los conocimientos de cada una de las comunidades y colectividades que hacen parte de esta. En esencia, las personas y los fenómenos que la componen son similares en su diferencia y en las luchas por la coexistencia social, económica, cultural, política y educativa como sujetos de derecho.

Si bien los caminos contruidos y recorridos por cada comunidad y colectividad son distintos y específicos a las realidades de cada diversidad y posibilidad de participación social, esto ha implicado que sean objetos de categorización dentro de los lineamientos estructurales de las políticas sociales y educativas, donde ocasionalmente se desdibujan los saberes particulares y termina por ser necesario y forzoso encajar en el sistema o desistir de participar en él.

De allí, Santos (2014, 2018, citado en Waldemar, 2021) sostiene que es ineludible dimitir cualquier generalización para reconocer la pluralidad de conocimientos e interconexiones entre ellos, partiendo de la igualdad de oportunidades para otorgarles validez. Esto implica tener claro que dichos conocimientos se vinculan a partir del impacto e intervención en la realidad y los contextos de los que emergen. Todo ello, como elemento esencial en la construcción y edificación de conocimientos y saberes que a nivel formativo implican romper estereotipos y trascender prejuicios que favorecen la discriminación.

Situarse ante las diversidades nos convoca a confrontar ese ser y el ser con el otro con las diferentes inclusiones que no pueden estar sujetas únicamente a actos de formalización política o jurídica, principalmente en lo relacionado con el ejercicio propio de la educación y la formación, la cual nos invita constantemente a apostar por el reconocimiento de cada una de las diversidades que habitan la universidad para favorecer su participación individual y colectiva bajo principios de equidad, inclusividad y accesibilidad, que permeen las prácticas y la cultura universitaria.

Ahora bien, esto hace parte de la variedad de cuestionamientos, construcciones y sentires latentes que dan paso a la reflexión crítica y constructiva mediante la cual se proyectan esferas formativas, pensadas desde el acceso, la participación y la permanencia universitaria, bajo los principios de equidad, inclusión y calidad, tal como se ve proyectado en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015), donde se convoca a canalizar potenciales bajo las realidades que acompañan los contextos en los que están inmersos cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa. Por tanto, pensarse la educación de manera relacional entre conocimiento, saber, interculturalidad y el sentido de lo humano parece apenas lógico para romper con la racionalidad apática que desdibuja las experiencias de saber y obliga a encajar en sistemas poco ajustados a las realidades emergentes.

Así, se reconoce la interconexión entre el conocimiento popular y el conocimiento científico, donde este último “no está dotado de un estatuto autónomo separado de la sociedad ni tiene un carácter puro, neutro e imparcial, como tampoco lo tienen los lugares habituales en los que éste es producido, legitimado y transferido” (Aguiló, 2009, p. 4). Esta perspectiva permite caminar hacia un horizonte dialógico pedagógico en el que se encuentran y conectan las interseccionalidades, interculturalidades e intersubjetividades mediante la coconstrucción de saberes y pensamientos comprometidos con el cambio y la transformación social para la disminución de las brechas sociales, políticas y económicas que son referentes de vulnerabilidad.

Cocreación de caminos en espiral y relacionamientos en formación para la permanencia y la inclusividad en la Universidad

Desde la subjetividad e historicidad de las experiencias educativas, cada sujeto es el protagonista de su propia existencia y de las formas que utiliza para narrarla y vivirla, y es quien da forma y estructura estrategias para trazar sus propios caminos en el proceso formativo al habitar la Universidad. Es esta última quien ha de disponer de elementos, estrategias y herramientas que permitan que dichos relatos puedan vivirse y contarse.

Así, desde la Permanencia e Inclusividad Universitaria se hace necesario reconocer la educación inclusiva, la interculturalidad y la justicia epistémica como parte integrante de los conceptos que transversalizan todo su hacer, no como un ejercicio de acumulación de saberes o discursos, sino como la consolidación de soportes que permitan dinamizar el accionar, enriquecerlo para que cada vez cobre mayores sentidos e incluso disfrute, en la medida en que conduzcan a configurar pautas u orientaciones para ampliar la hospitalidad e implementación de estrategias que favorezcan la permanencia y el avance significativo en los procesos de aprendizaje para todas las personas que habitan la Universidad y, por tanto, que se haga oda al derecho a una educación superior de calidad para todos y todas.

De allí, la idea de tejer espirales que tracen caminos de formación para la permanencia y la inclusividad, en tanto

El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente, en un modelo en espiral los conocimientos como los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin. (Cuaical y Guapacha, 2018, p. 14).

De este modo, es posible reconocer el entramado de relaciones que componen la realidad universitaria desde sus componentes curriculares, culturales, políticos y sociales, los cuales dan cuenta de los principios y prácticas pedagógicas que favorecen o no la permanencia y la inclusividad, y que están presentes en las formas de representación del conocimiento y su relación con las distintas diversidades que habitan la universidad, aun cuando dichos relacionamientos transitan un camino estructurado por las demandas de un mundo globalizado y el reconocimiento del ser en su integralidad.

En este contexto, algunos grupos son más violentados que otros, en tanto hay un trato inequitativo que dificulta su participación efectiva en la vida universitaria, una en la que se valide la relación entre saberes y conocimientos. Esto implica una conexión armoniosa entre los discursos y las prácticas, que trascienda el ejercicio de investigación y profundización conceptual. Además, requiere partir de la visibilidad y dignificación de las colectividades y comunidades que hacen parte de las diversidades que habitan los espacios de formación con el fin de transformar las relaciones de saber y poder para dignificar la existencia, la historia y la identidad de las mismas. Todo ello, sin la presión de adaptarse y encajar en las formas rígidas de una episteme universitaria.

De ahí que Santos (2021) nos hable del conocimiento pluriversitario, en donde el principio que sostiene su construcción es la aplicabilidad que tiene al contexto en el que se produce, pues:

Es un conocimiento transdisciplinario que, por su misma contextualización, exige un diálogo o una confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo hace más heterogéneo internamente y permite que se produzca de manera más adecuada en sistemas menos perennes y más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica. El conocimiento pluriversitario cuestiona todas las distinciones sobre las que se basa el conocimiento universitario, pero, fundamentalmente, cuestiona la relación entre ciencia y sociedad. (p. 151)

Esto implica que sean los sujetos, los grupos, las colectividades y las comunidades quienes cuestionen, formulen y resuelvan problemáticas cercanas a las realidades y a las luchas en lugar de que sean señaladas por no encajar en los estereotipos. Por ello, al hablar de caminos en espiral se parte de la interpretación pictográfica de las culturas indígenas, entendidas desde la geometría inorgánica y dinámica, la cual representa seres no vivos y objetos creados por la mano del hombre, que pueden estar enlazados connotando movimiento y continuidad en el tiempo (Suárez, 2019). Esta metáfora se plantea para convocar a la interconexión y resignificación de saberes sentipensados y espontáneos propios de los tejidos formativos que transversalizan el conocimiento, el saber y las posibilidades de habitar los espacios y la cultura universitaria expresada en danzas, palabras, tejidos y múltiples representaciones artísticas.

A través del fortalecimiento de procesos de relacionamiento y abordajes dialógicos desde, en y para las diversidades que habitan la universidad se busca entender lo que sucede alrededor de los procesos de formación y de quienes los viven como punto de partida para trascender barreras visibles y transmutar las invisibles. Todo ello, desde el ejercicio de comprensiones profundas, consintiendo el ir y venir de las reformulaciones o cambios de enfoque que le sean necesarios para caminar en la línea del derecho a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad que reconoce, respeta y valora la diversidad. Esta es la invitación para seguir tejiendo este caminar que se llama Permanencia e Inclusividad en la UdeA.

Referencias

- Aguiló, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22 (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf>
- Briones, C. (2009). La puesta en valor de la diversidad cultural: implicaciones y efectos. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 37-51.
https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6653?article_sBySimilarityPage=1
- Cuaical, W. y Guapacha, D. (2018). Tejiendo en espiral desde los saberes ancestrales y el diálogo intercultural para la permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia [Informe de práctica, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/17743>
- Degregori, C. (1999). Multiculturalidad e interculturalidad En: *Educación y diversidad rural* [Seminario-Taller]. Ministerio de Educación de Lima. <https://pnvgasteiz.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/multiculturalidad.pdf>
- Giménez, R. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>

- González, G. (2020). Saberes y diversidades. *Plumilla Educativa*, 26(2), 171-195.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/4044>
- Leiva, O. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Mandujano, E. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, (10), 148-164.
<https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/18990>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos: Política de Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon 2030 y Marco de Acción*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Suárez, H. (2020). Una reinterpretación pictográfica de la espiral en algunas culturas indígenas de Colombia. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 433-469.
<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a19>

Waldemar, M. (2021). Elementos para la crítica a la crítica pragmática: Implicancias epistemológicas de la “Ecología de saberes” en Boaventura de Sousa Santos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (60), 13-41.
<https://www.redalyc.org/journal/185/18570240002/html/>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Vicerrectoría de Docencia

