

Terapia ocupacional y educación

Prácticas y discursos

Editoras

Jaqueline Cruz Perdomo
Clara Duarte Cuervo
Aleida Fernández Moreno



Programa  Editorial

Resumen

La idea de hacer este libro emergió de la incomodidad con la insuficiencia de publicaciones sobre terapia ocupacional en el sector educativo en Colombia. Sus editoras, inicialmente, pensaron en socializar las experiencias colombianas en este campo para ampliar los referentes de enseñanza, aprendizaje, reflexión y transformación.

Es necesario reconocer que se trata de una fotografía parcial, aun así, la obra presenta once capítulos que revelan prácticas y saberes desde Bogotá, Cali, Pasto y Estados Unidos, escritos por veinte mujeres, docentes universitarias o terapeutas ocupacionales, que han hecho su práctica profesional en el sector educativo.

Intentando salir de la tradición aristotélica dominante en la modernidad, en la cual teoría y práctica se diferencian y oponen, se busca describir los saberes que están articulados con las técnicas, los procedimientos, los métodos; aquellos que se producen con la experiencia del trabajo terapéutico ocupacional.

Desde esta lógica, los capítulos se ubican en tres *regiones* que guiaron la organización de las secciones del libro: la primera abarca saberes y conocimientos de la práctica; la segunda, la lectura histórica de la terapia ocupacional en educación; la tercera, nociones, definiciones, tesis, ideas, lo que en términos clásicos se denomina teoría o conocimiento. Cada sección del libro —“Praxis en el campo de la educación”, “La institución de educación... y sus márgenes”, e “Inclusión en educación: naturalización y críticas”— está estructurada alrededor de tales regiones. Se espera, así, contribuir a una ampliación del diálogo alrededor del encuentro entre terapia ocupacional y educación.

Terapia ocupacional y educación

Prácticas y discursos



Colección Salud

Cruz Perdomo, Jaqueline
Terapia ocupacional y educación. Prácticas y discursos
/ Jaqueline Cruz Perdomo, Clara Duarte Cuervo, Aleida
Fernández Moreno, Editoras.
Cali : Universidad del Valle - Programa Editorial, 2023.
174 páginas; 21,5 x 28 cm. -- (Colección Salud - Informe
de Investigación)
1. Terapia ocupacional -- 2. Práctica -- 3. Desarrollo
profesional -- 4. Experiencia educativa -- 5. Educación
inclusiva -- 6. Praxis

WB555 NLM
C957

Universidad del Valle - Biblioteca Mario Carvajal

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: Terapia ocupacional y educación. Prácticas y discursos

Editoras:  Jaqueline Cruz Perdomo,  Clara Duarte Cuervo,

 Aleida Fernández Moreno

ISBN-PDF: 978-628-7683-58-7

DOI: 10.25100/peu.868

Colección: Salud

Primera edición

Rector de la Universidad del Valle: Guillermo Murillo Vargas

Vicerrector de Investigaciones: Mónica García Solarte

Director del Programa Editorial: John Wilmer Escobar Velásquez

© Universidad del Valle

© Editoras

Diagramación: Hugo H. Ordóñez Nievas

Diseño de carátula: Ingrid Vanessa Donneys Embus

Corrección de estilo: Daniel Hurtado Huaca

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación, razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (BY-NC-ND)
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Cali, Colombia, octubre de 2023

Terapia ocupacional y educación

Prácticas y discursos

Editoras

Jaqueline Cruz Perdomo
Clara Duarte Cuervo
Aleida Fernández Moreno



Colección Salud

Editoras-Autoras

Jaqueline Cruz Perdomo

Terapeuta ocupacional, magíster en Filosofía y doctora en Educación de la Universidad del Valle. Ha trabajado por cerca de treinta años en el campo que busca relacionar educación y terapia ocupacional en el contexto urbano y, en los últimos diez años, en el rural. Le interesa el diálogo con maestras, maestros, familias y estudiantes, y valora los aprendizajes que ha conseguido en su tránsito por diferentes escuelas. Es profesora, directora del programa académico de Terapia Ocupacional y lideresa del grupo de investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación, en la Universidad del Valle. Es miembro del Comité Editorial de la Revista Ocupación Humana y del grupo de trabajo e investigación en historias de la terapia ocupacional en Colombia.

Clara Duarte Cuervo

Terapeuta ocupacional y magíster en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia. Trabajó por diez años en programas de bienestar dirigidos a estudiantes universitarios y ha participado en proyectos de extensión relacionados con educación inclusiva. Ha sido investigadora, docente y asesora en diferentes universidades en temas de investigación y gestión del conocimiento, inclusión social, discapacidad y salud pública. Le interesan los estudios históricos y críticos sobre la terapia ocupacional y la cuestión social. Desde 2013 es editora de la Revista Ocupación Humana del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional. Actualmente es estudiante del Doctorado en Terapia Ocupacional en la Universidade Federal de São Carlos, en Brasil.

Aleida Fernández Moreno

Terapeuta ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Manizales-CINDE. Profesora titular con tenencia de cargo de la Universidad Nacional de Colombia, donde ha ejercido la docencia, la investigación y la extensión por treinta años, en los que ha desarrollado sus intereses por los estudios en discapacidad y derechos humanos, la historia de la profesión y la terapia ocupacional en educación. En la misma universidad, ha sido coordinadora académica del programa de Terapia Ocupacional, directora de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social y del grupo de investigación en Discapacidad, Inclusión y Sociedad.

Autoras

Myriam Lorena Cardozo Tafur

Terapeuta ocupacional y especialista en Intervención con Familias de la Universidad del Valle. Certificada en Integración Sensorial y magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Se ha desempeñado como terapeuta ocupacional en el ámbito educativo desde el 2001, tanto en educación formal como en educación para el trabajo y el desarrollo humano. Docente de la Universidad del Valle entre 2008 y 2021. Es asesora en temas relacionados con educación inclusiva en instituciones educativas privadas de la ciudad de Cali.

Karen Johanna Caicedo Dominguez

Terapeuta ocupacional de la Universidad del Valle y magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Se desempeña como terapeuta en el Instituto Tobías Emanuel, de Cali, en modalidad de prevención. Es docente de la Universidad del Valle desde el año 2016, donde realiza supervisión de práctica en el ámbito educativo y dicta asignaturas en la línea de discapacidad e inclusión. Es miembro del grupo de investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación.

Diana Lorena Angulo Valencia

Terapeuta ocupacional de la Universidad del Valle y magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura. Se ha desempeñado como terapeuta ocupacional en el ámbito educativo desde el 2010, tanto en educación formal como en educación para el trabajo y el desarrollo humano. Actualmente es docente orientadora de la Institución Educativa Las Américas de Florida, Valle del Cauca.

Clemencia Martínez Londoño

Terapeuta ocupacional de la Escuela Colombiana de Rehabilitación-Universidad del Rosario. Ha trabajado por más de treinta años en el área de terapia ocupacional en educación. Fue socia gestora y codirectora del centro Superar, Sistema Integrado para Atención de Niños con Dificultades de Aprendizaje, en Cali, y gestora y directora del Centro de Servicios Infantiles Caja de Colores, en Bogotá. Ha sido docente de terapia ocupacional en la Universidad del Valle y en la Escuela Colombiana de Rehabilitación. Fue presidenta del Consejo Directivo Nacional del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional en el año 2018. Actualmente trabaja como asesora independiente en educación.

Lilian Lucía Caicedo Obando

Es licenciada en Educación Especial con énfasis en problemas de aprendizaje, magíster en Educación y en Psicopedagogía. Su experiencia profesional se concentra en la pedagogía, los procesos de aprendizaje, la inclusión educativa, la educación inicial, la evaluación escolar y educativa, y la formación de docentes. Ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. Ha participado como investigadora, asesora y acompañante en procesos educativos en entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Ministerio de Educación Nacional. Es miembro de la Antena Infancia y Juventud de Bogotá, donde coordina la línea inclusiones y segregaciones en educación.

Liliana Tenorio Rebolledo

Terapeuta ocupacional de la Escuela Colombiana de Rehabilitación-Universidad del Rosario y magíster en Economía Aplicada de la Universidad del Valle. Se dedicó a la docencia en la Universidad del Valle durante 34 años. Allí lideró los programas “Cariños”, “Ser pilo paga” y “Los más porras”. Ha sido consultora de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales y ha apoyado, durante décadas, las actividades del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional. Ya en su jubilación, se dedica a apoyar comunidades rurales, familias y personas con diversas formas de aprender para apoyar sus procesos y fortalecer sus capacidades a través del método Tomatis. Su trabajo con primera infancia se enfoca en posibilitar la crianza respetuosa y en ayudar, tanto a familias como a maestros y maestras, a identificar las habilidades que tienen los niños, niñas y jóvenes para potenciar sus aprendizajes.

Carmen Helena Vergara

Fisioterapeuta y terapeuta ocupacional egresada de la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional en Argentina. Magíster en Economía y especialista en Planeación en Educación. Fue profesora en la Escuela Colombiana de Rehabilitación, la Universidad de los Andes y la Universidad del Valle. Ha sido asesora de la Organización Internacional del Trabajo y del Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional, entre otros organismos internacionales. Funcionaria y consultora en política social en el Departamento Nacional de Planeación y en los ministerios de Educación y Salud y Protección Social, entre otros. Es miembro fundadora de la Asociación Colombiana de

Terapia Ocupacional (hoy Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional) e integró sus primeras juntas directivas. Iniciadora de las metodologías de evaluación prevocacional y de servicios de rehabilitación profesional en Colombia y varios países de Latinoamérica, así mismo, promotora de la formulación de política pública en discapacidad.

Pamela Talero Cabrejo

Terapeuta ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia y doctora en Terapia Ocupacional (OTD) de la Thomas Jefferson University. Certificada en Agentes y Modalidades Físicas y en Educación Virtual. Radicada en los Estados Unidos de América, con más de 17 años de experiencia profesional en diferentes campos de acción, incluyendo atención hospitalaria, rehabilitación clínica y basada en la comunidad, salud mental, educación, proyectos sociales e investigativos, proyectos de educación posprofesional, y experiencias de aprendizaje-servicio en Colombia, Guatemala, Cuba y Ecuador. Es profesora asistente adjunta en el programa de Doctorado Profesional en Terapia Ocupacional de la Thomas Jefferson University. Además, se desempeña como terapeuta ocupacional en el Hospital Carondelet St. Mary's en Tucson, Arizona. Es segunda delegada alterna de Colombia en la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, miembro del Comité Editorial de la Revista Ocupación Humana e integrante de la junta directiva de la American Occupational Therapy Foundation (2022-2024).

Daniela Vanessa Palma Arroyo

Terapeuta ocupacional egresada de la Universidad del Valle, especialista en Política Pública Latinoamericana del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Trabaja como profesional de apoyo a la coordinación y ejecución del proyecto para la Implementación de la Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle. Es docente de cátedra de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle y del Plan de Nivelación Académica en convenio con la Secretaría de Educación Distrital, la Alcaldía de Santiago de Cali y la Universidad del Valle.

Yeny Carolina Murillo Quiñones

Terapeuta ocupacional egresada de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina. Su experiencia profesional se relaciona con el diseño, la ejecución y el seguimiento de proyectos en el ámbito educativo, para la participación

equitativa e igualitaria de poblaciones pertenecientes a grupos históricamente vulnerados. Tiene interés en los estudios sobre diversidades, los estudios afrolatinoamericanos y caribeños, y los estudios feministas y de género.

Paula Andrea Rodríguez Sotelo

Terapeuta ocupacional y magíster en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia. Su experiencia profesional se relaciona con la inclusión y la participación de población con discapacidades, así como con la construcción y aplicación de política educativa relacionada con poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. También tiene experiencia e intereses en el ámbito de la salud mental, la salud mental colectiva y las ocupaciones colectivas desde perspectivas comunitarias, saberes sociales del Sur y posturas decoloniales.

Diana Rocío Vargas Pineda

Terapeuta ocupacional y magíster en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido docente en salud pública, formulación y gestión de proyectos y metodología de la investigación. Es consultora en proyectos orientados a mejorar la calidad de vida de poblaciones diversas desde una perspectiva interseccional, con énfasis en población con discapacidad y en formulación de políticas públicas. Miembro del Comité Editorial de la Revista Ocupación Humana del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional desde 2013. Es correctora de estilo de revistas del campo de la salud.

Alexandra Marcela Canchala Obando

Terapeuta ocupacional egresada de la Universidad Mariana y magíster en Discapacidad de la Universidad Autónoma de Manizales. Tiene nueve años de experiencia en docencia universitaria, ha sido supervisora de práctica formativa y asistente pedagógica del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana en San Juan de Pasto, Nariño. Tiene interés en temas de discapacidad e inclusión, sobre los cuales ha escrito algunas publicaciones.

Lady Johanna Portilla Portilla

Terapeuta ocupacional y magíster en Administración de la Universidad Mariana. Ha desarrollado su experiencia profesional en las áreas clínica, de salud mental y docencia universitaria desde la cátedra y la práctica. Actualmente, es directora del programa de Terapia Ocupacional en la Universidad Mariana, en San Juan de Pasto, Nariño, y hace parte de su equipo de investigación. En la misma universidad, participa en procesos de autoevaluación y calidad para el registro calificado. Tiene interés en temas de razonamiento clínico, sobre los cuales ha escrito algunas publicaciones.

Leyla Sanabria Camacho

Terapeuta ocupacional y magíster en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. Máster en Psicopedagogía Clínica y Atención a la Diversidad, y certificada en integración sensorial. Es docente del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Su experiencia profesional se relaciona con la atención a primera infancia, la educación para la diversidad y los asuntos en discapacidad. Fue coordinadora del Observatorio de Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Colombia (2018-2021). Es miembro del grupo de investigación Ocupación y Realización Humana.

Laura Vanessa Rodríguez Mendoza

Es terapeuta ocupacional y magíster en Neurociencias de la Universidad Nacional de Colombia. Durante sus estudios de pregrado, hizo parte del proyecto Historias de las Terapias Ocupacionales en Colombia como asistente de investigación. Ha sido docente en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente trabaja en el Instituto de Medicina del Ejercicio y Rehabilitación de la Fundación Santa fe de Bogotá.

Nathalia Camargo Carrero

Terapeuta ocupacional egresada de la Universidad Nacional de Colombia. Durante sus estudios de pregrado hizo parte del proyecto Historias de las Terapias Ocupacionales en Colombia como asistente de investigación. Actualmente trabaja en la IPS Especializada Universidad Nacional de Colombia.

Presentación

DOI: 10.25100/peu.868.00

La educación es un campo de ejercicio que podría considerarse tradicional para las y los terapeutas ocupacionales en Colombia. Esto, en el sentido de que las primeras incursiones se documentan para los años setenta del siglo XX, cuando la formación profesional había llegado al país hacía menos de una década; además, los diferentes programas de formación de terapeutas ocupacionales, hace bastantes años, incluyen asignaturas relacionadas.

Aun así, la literatura profesional es escasa. Han pasado más de doce años desde que la profesora Laura Álvarez de Bello presentó el libro *Terapia ocupacional en educación: Una perspectiva sensorial en la escuela*, que junto con algunos artículos publicados en revistas conforman el exiguo acervo de referentes colombianos con los que contamos en la profesión, en este campo en la actualidad.

La idea de hacer este libro emergió en el 2016, de la incomodidad que la insuficiencia de ese acumulado generaba a tres docentes del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle. Insuficiencia, pues ese acervo no refleja la diversidad de los haceres de la terapia ocupacional en educación en el país, pero, además, porque terminó situando como única y hegemónica una forma centrada en las sensaciones y el aprendizaje. Así, la primera propuesta de estructura de este libro intentaba recoger algunas de las perspectivas que, para entonces, se venían desarrollando en Cali.

Aunque con un alcance y características distintas, en 2018 decidimos sembrar esa semilla y planteamos como objetivo para este libro: socializar las experiencias colombianas en el campo educativo, para que ellas se convirtieran en referente de enseñanza, aprendizaje, reflexión y transformación para distintos grupos de interés.

Cuatro años después, desde la perspectiva de lo cosechado a partir de esa semilla, es necesario reconocer, en principio, las limitaciones de este libro —y de cualquiera— para cumplir ese objetivo, así como nuestra ingenuidad y mesianismo al formularlo. Es decir, de manera más clara, que este libro no captura la fotografía de las experiencias colombianas. Primero, porque esta visión tiene nuestro sesgo (académico, urbano, de clase media, predominantemente mestizo...), de manera que no estamos en capacidad de dar cuenta de un panorama *completo* de terapeutas ocupacionales que trabajan en el sector educativo, de dónde están, qué hacen y qué saberes producen en sus prácticas. Segundo, porque aunque invitamos a escribir a muchas colegas que conocíamos o nos

referían, no todas respondieron y algunas no continuaron con la escritura.

Entonces, el libro que hoy ponemos a disposición de la comunidad de terapeutas ocupacionales presenta prácticas y saberes desde Bogotá, Cali y Pasto (lo que representa, solamente, el 8% del país). De igual modo, se presenta un texto desde Estados Unidos, y uno en colaboración entre terapeutas de Bogotá y Cali. Fueron escritos por veinte mujeres. El 80% (16) de ellas han sido docentes universitarias y el 20%, terapeutas ocupacionales que hacen o han hecho su práctica profesional en el sector educativo. En cuanto a los capítulos que lo conforman, abordan temas que relacionan terapia ocupacional y educación con inclusión, escuela, historia, poblaciones vulneradas, formación profesional, aprendizaje, ruralidad y pedagogía.

En sintonía con la incomodidad de la que surgió y el objetivo que planteamos para él, en este libro decidimos salir de la tradición aristotélica dominante en la modernidad, en la cual teoría y práctica se diferencian y oponen. Intentamos, para ello, alinearnos con la idea de que las prácticas encarnan relaciones de saber y poder; desde ahí, ninguna práctica está desprovista de saber y toda práctica genera relaciones de poder.

Lo que nos interesaba, justamente, era describir los saberes que están articulados con las técnicas, los procedimientos, los métodos; los saberes que se producen con la experiencia del trabajo terapéutico ocupacional. No nos alineamos con la idea de que la teoría ilumina la práctica, por el contrario, buscamos poder ver los saberes que existen, se producen y circulan en la práctica, pues esta no es un hacer vacío.

Desde esta lógica, con los capítulos que recibimos y escribimos, emergieron tres *regiones* que nos sirvieron como guía para organizar las tres secciones que conforman el libro. Una primera región abarca

saberes y conocimientos de la práctica; la segunda es la lectura histórica de la terapia ocupacional en educación; la tercera comprende nociones, definiciones, tesis e ideas, lo que en términos clásicos se denomina “teoría” o “conocimiento”.

Cada sección del libro —“Praxis en el campo de la educación”; “La institución de educación y sus márgenes”; “Educación inclusiva: naturalización y críticas”— está estructurada alrededor de las tres regiones antes mencionadas. Esperamos, de esta manera, provocar otras lecturas, reflexiones, debates, conversaciones; y contribuir a una ampliación del diálogo alrededor del encuentro entre terapia ocupacional y educación.

Por supuesto y para cerrar esta presentación, cabe preguntarnos: ¿qué queda pendiente para que podamos aproximarnos a una fotografía un poco más abarcadora de la terapia ocupacional en el sector educativo? Nos aventuramos a lanzar algunas respuestas.

Primero, otras formas de comunicación para visibilizar los discursos de saber, presentes en las experiencias de colegas que pueden estar trabajando en este campo en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Guajira, Magdalena, Sucre, Córdoba, Cesar, Bolívar, Atlántico, Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Tolima, Huila, Arauca, Casanare, Meta, Vichada, Guainía, Guaviare, Vaupés, Amazonas, Caquetá, Putumayo, Chocó y Cauca.

Y, en esa misma línea, ampliar el espectro de experiencias locales de terapia ocupacional que dejarían ver la diversidad de perspectivas, grupos, formas, comprensiones, técnicas, problemas y preguntas del saber hacer de la práctica profesional.

La tarea es grande, por fortuna.

Cali, Colombia, julio de 2022

Contenido

SECCIÓN 1. PRAXIS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

15

LA PRÁCTICA COMO LUGAR DE SABER DE TERAPIA OCUPACIONAL EN LA BÁSICA PRIMARIA DE LA ESCUELA PÚBLICA . 17

 <i>Jaqueline Cruz Perdomo,</i>  <i>Myriam Lorena Cardozo Tafur,</i>  <i>Karen Johanna Caicedo Dominguez,</i>  <i>Diana Lorena Angulo Valencia</i>	
Metodología	18
Resumen de los relatos	19
¿Cuáles son las prácticas, las técnicas y los fines de la terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública del suroccidente colombiano, en los contextos urbano y rural de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres?	21
Consideraciones finales	29
Referencias.	29

CLEMENCIA MARTÍNEZ LONDOÑO, UNA VIDA CONSTRUYENDO TERAPIA OCUPACIONAL EN EDUCACIÓN 33

 <i>Clemencia Martínez Londoño,</i>  <i>Clara Duarte Cuervo</i>	
Empezando en la educación especial	34
Los colegios para dificultades de aprendizaje.	35
Superar, sistema integrado para atención de niños con dificultades de aprendizaje; su primer emprendimiento	36
Su trabajo docente	40
De asesora a directora de una institución de educación inicial	41
Sus años recientes como asesora.	43
Referencias.	43

SOBRE LA ESCUELA Y EL PACTO DIFERENCIADO ENTRE SUS ACTORES. 45

 <i>Lilian Lucía Caicedo Obando</i>	
La educación formal y la escuela	46

Enseñar y aprender, una relación dispar	48
Algo de lo que aporta la relación social: capital simbólico y capital cultural	54
Una práctica que requiere de varios	56
Referencias.	58

SECCIÓN 2. LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN... Y SUS MÁRGENES
61

EL APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE COOPERACIÓN COLECTIVA. 63

 <i>Liliana Tenorio Rebolledo</i> ,  <i>Carmen Helena Vergara</i>	
Antecedentes	64
Lectura de la escuela rural y su contexto.	65
La experiencia: métodos, reflexión y acción	68
Fundamentos conceptuales de la práctica.	71
Desarrollo de la práctica	75
El aprendizaje expresado en las narrativas.	77
Reflexiones finales	80
Referencias.	82

LA EMOCIÓN DEL APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS DE TERAPIA OCUPACIONAL DESDE UNA ESCUELA AUTÓNOMA PRIMARIA EN FILADELFIA, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. 85

 <i>Pamela Talero Cabrejo</i>	
Había una vez...	85
Las piezas de esta historia	86
La escuela de esta historia.	88
El clóset de las terapias.	89
El paso del clóset al trabajo en equipo	90
De cinco estudiantes a toda una escuela.	91
La justicia ocupacional empieza con asegurar espacios adecuados para el desarrollo	93
Reflexiones finales	93
Referencias.	94

ENTRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN: TERAPIA OCUPACIONAL EN INSTITUCIONES PÚBLICAS. CALI, 1979-2003.97

 <i>Jaqueline Cruz Perdomo</i> ,  <i>Daniela Vanessa Palma Arroyo</i>	
Algunas instituciones de educación especial en la ciudad de Cali y un contexto normativo, 1940-1975.	99
Saberes e instituciones de la terapia ocupacional en educación, 1965-1978.	101
Algunos rasgos de la educación especial en el ámbito nacional	104

Centro Departamental de Educación Especial (Cendes) y Centro de Diagnóstico y Orientación Escolar (Cendoe), 1979-2003	104
Práctica de terapia ocupacional en Cendes y Cendoe	109
A manera de cierre	113
Fuentes de archivo	114
Referencias.	114

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA SIGLOS XIX Y XX: ENTRE EXCLUSIONES Y RESISTENCIAS 117

 <i>Aleida Fernández Moreno</i>	
Poblaciones excluidas de la educación.	119
Educación propia y otras resistencias	120
Aproximándose a la perspectiva incierta de la educación inclusiva	121
Referencias	122

SECCIÓN 3. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: NATURALIZACIONES Y CRÍTICAS 125

REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA 127

 <i>Yeny Carolina Murillo Quiñones</i> ,  <i>Paula Andrea Rodríguez Sotelo</i> ,  <i>Diana Rocío Vargas Pineda</i>	
Sobre ocupar la universidad, sus sentidos y significados	128
Reflexiones sobre el ingreso, las relaciones y el lugar de la terapia ocupacional en los contextos universitarios	130
A modo de reflexiones finales	135
Referencias.	136

EL ARTE DE TEJER LAZOS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA FORMATIVA EN SAN JUAN DE PASTO 139

 <i>Alexandra Marcela Canchala Obando</i> ,  <i>Lady Johanna Portilla Portilla</i>	
Algunos referentes teóricos y conceptuales	140
Sobre los carnavales de Negros y Blancos en la cultura nariñense	141
El proyecto	141
Algunas conclusiones a partir de esta experiencia	145
Referencias.	147

TRAYECTORIAS DE TERAPIA OCUPACIONAL EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA 149

 <i>Aleida Fernández Moreno</i> ,  <i>Leyla Sanabria Camacho</i> ,  <i>Laura Vanessa Rodríguez Mendoza</i> ,  <i>Nathalia Camargo Carrero</i>	
Centro de Educación Especial del Hospital de La Misericordia (1968-1988): de los pabellones hospitalarios a la incursión en el sector educativo.	150
Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996)	152

Escuelas públicas de la localidad de Tunjuelito: programa de atención integral al escolar (2000-2006)	154
Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela (2012-2018)	156
Reflexiones finales	159
Referencias.	162

INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN E IN/EXCLUSIÓN, REFLEXIONES CRÍTICAS PARA PENSAR LA TERAPIA OCUPACIONAL EN EDUCACIÓN. 169

 *Jaqueline Cruz Perdomo*,  *Clara Duarte Cuervo*,

 *Aleida Fernández Moreno*

Tensiones alrededor de la inclusión.	170
¿Qué significa y qué implica el concepto de inclusión?	171
¿Qué significa y qué implica el concepto de exclusión?	173
¿Qué significa y qué implica el concepto de in/exclusión?	174
Reflexiones finales	174
Referencias.	175



**SECCIÓN 1.
PRAXIS EN EL CAMPO
DE LA EDUCACIÓN**

La práctica como lugar de saber de terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública

DOI: 10.25100/peu.868.01

 *Jaqueline Cruz Perdomo*
jaqueline.cruz@correounivalle.edu.co

 *Myriam Lorena Cardozo Tafur*
miriam.cardozo@correounivalle.edu.co

 *Karen Johanna Caicedo Dominguez*
karen.johanna.caicedo@correounivalle.edu.co

 *Diana Lorena Angulo Valencia*
dianalorenaangulovalencia@lasamericasflorida.edu.co

Este primer capítulo se centra en prácticas realizadas por terapeutas ocupacionales en la básica primaria de la escuela pública, elección que se sustenta en dos aspectos: el primero es la experiencia de las autoras en este contexto, donde se acumulan saberes que pueden ser valiosos para otras y otros terapeutas; el segundo, la necesidad de incrementar la producción académica respecto al tema, dado que, aunque la intervención de terapia ocupacional en educación es una línea de trabajo cada vez más desarrollada en Colombia, los textos publicados al respecto son escasos.

Una muestra de lo anterior se puede tomar de la *Revista Ocupación Humana*. Entre las publicaciones del periodo 1984-2017 se encuentran solo seis artículos relacionados con experiencias en contextos escolares, tres de estos en escuela primaria. Aunque hay en la revista otros textos que responden a lo educativo, tienen que ver con dispositivos básicos de aprendizaje en escolares, con temas como la postura, la atención o la motricidad; o con caracterizaciones del contexto físico y otros asuntos, pero no abordan el desarrollo de programas o el trabajo directo en las instituciones educativas.

Por otra parte, la revisión de los trabajos de grado de terapia ocupacional de la Universidad del Valle finalizados entre 1994¹ y 2018 muestra que diecisiete fueron realizados en el contexto de la escuela pública. Estos trabajos se acercan a temas como la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (Cardona *et al.*, 2014; López *et al.*, 2017), programas de estimulación del desarrollo (Acevedo y Chaverra, 2001; Herrera *et al.*, 2018), atención a estudiantes en situaciones específicas, como necesidades educativas especiales y problemas de regulación del comportamiento (Álvarez, 2009; Reina, 1996), análisis del mobiliario escolar (Tobar y Aponte, 1998), desarrollo de competencias sociolaborales (Abella *et al.*, 2008; Alvarado *et al.*, 2017), diseño o implementación de procedimientos de evaluación (Angulo *et al.*, 2009; Isaza y Alzate, 1995; Ortiz, 2001), caracterización de escolares en temas específicos (Cedeño *et al.*, 2009; Galeano *et al.*,

¹ Momento en que aparece la asignatura Terapia Ocupacional en Educación en la reforma curricular.

2018; León y Conde, 2018), identificación del trabajo del terapeuta ocupacional en la escuela (Chilatra *et al.*, 2016), y aportes a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (Ospina *et al.*, 2011). Esto da cuenta del interés creciente en el tema y da la pauta para pensar cómo está siendo el trabajo de las y los terapeutas ocupacionales en la escuela pública, especialmente en la primaria.

Así, este texto recoge análisis realizados a partir de cuatro relatos escritos por nosotras, terapeutas ocupacionales egresadas de la Universidad del Valle y con trayectoria en el campo educativo. Nos dimos a la tarea de escribir y repensar las prácticas de trabajo que llevamos a cabo entre los años 2007 y 2017, en el contexto de la básica primaria de la escuela pública, en el suroccidente colombiano, tanto en el ámbito rural como urbano, y en los estratos socioeconómicos uno, dos y tres.

Inicialmente, se presenta una descripción de la metodología utilizada para llegar a la escritura de este capítulo, la cual, en sí misma, se convirtió en un proceso investigativo. Después, un resumen de los cuatro relatos que fueron la base para el análisis. Estos están organizados siguiendo una línea cronológica paralela a los desarrollos de la legislación, en el tránsito de la educación integradora a la educación inclusiva. El análisis se desarrolla a partir de una de las preguntas guía que las autoras nos planteamos para llevar a cabo el proceso de reflexión.

Metodología

Como base metodológica se utilizó el enfoque narrativo, representado en los relatos, y el espíritu de las propuestas de sistematización de experiencias. Todo esto parte de la necesidad de evidenciar el saber que producen las y los terapeutas ocupacionales en sus prácticas cotidianas, a las que, al desarrollarse fuera del ámbito universitario, puede atribuírseles menor importancia. No obstante, como lo han demostrado los métodos investigativos de sistematización de experiencias, hay un valor teórico y metodológico presente en las prácticas que puede ser visibilizado para otorgarles sentido. Como lo plantean Escobar y Ramírez (2010):

No necesariamente este saber se nos presenta como una elaboración explícita y verbalizada.

Es más, la mayoría de las veces es un contenido poco visible, poco enunciado y argumentado. Recuperar y reconstruir este saber es una de las primeras tareas de la sistematización de experiencias. (p. 100)

Teniendo en cuenta lo anterior, realizamos un ejercicio dividido en cuatro momentos, como lo muestra la Figura 1.

Los dos primeros momentos se relacionan con la elección, énfasis y sentido de los relatos. El tercero, con la organización de la información en siete categorías: legislación, didáctica, procedimientos de terapia ocupacional, contexto, población, prácticas de inclusión o exclusión de la escuela, y fines. Como forma de reafirmar la emergencia *a priori* o *a posteriori* de estas categorías, se identificaron unidades de significado por cada una de ellas y se le dio relevancia a su repetición en los textos. Hasta ese punto, los relatos habían sido analizados de manera lineal, es decir, cada uno en sí mismo. En consecuencia, construimos una estrategia para hacer un acercamiento transversal a través de preguntas que nos permitieron romper los relatos desde adentro, con base en su regularidad: indagarlos, problematizarlos y tensionarlos como un todo. Hacer girar los análisis en torno a estas preguntas hizo transitar el ejercicio reflexivo entre el análisis de categorías y la necesidad de volver a los relatos para tener una visión completa, es decir, un continuo ir de lo particular a lo general y viceversa.

Tales preguntas fueron:

¿Cuáles son las prácticas, las técnicas y los fines de la terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública del suroccidente colombiano, en los contextos urbano y rural de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres?

¿Cuáles son las condiciones del contexto que influyen en las formas de trabajo?

¿Desde qué lugares puede ser posible democratizar las prácticas de la terapia ocupacional en la escuela?

En el cuarto momento, manteniendo como referente las categorías construidas y las preguntas de indagación, se procedió a dar respuesta a cada una de estas. Tuvimos en cuenta dos aspectos: el primero, y más relevante, los hallazgos que se extraían de los relatos; y el segundo, la posibilidad de vincular

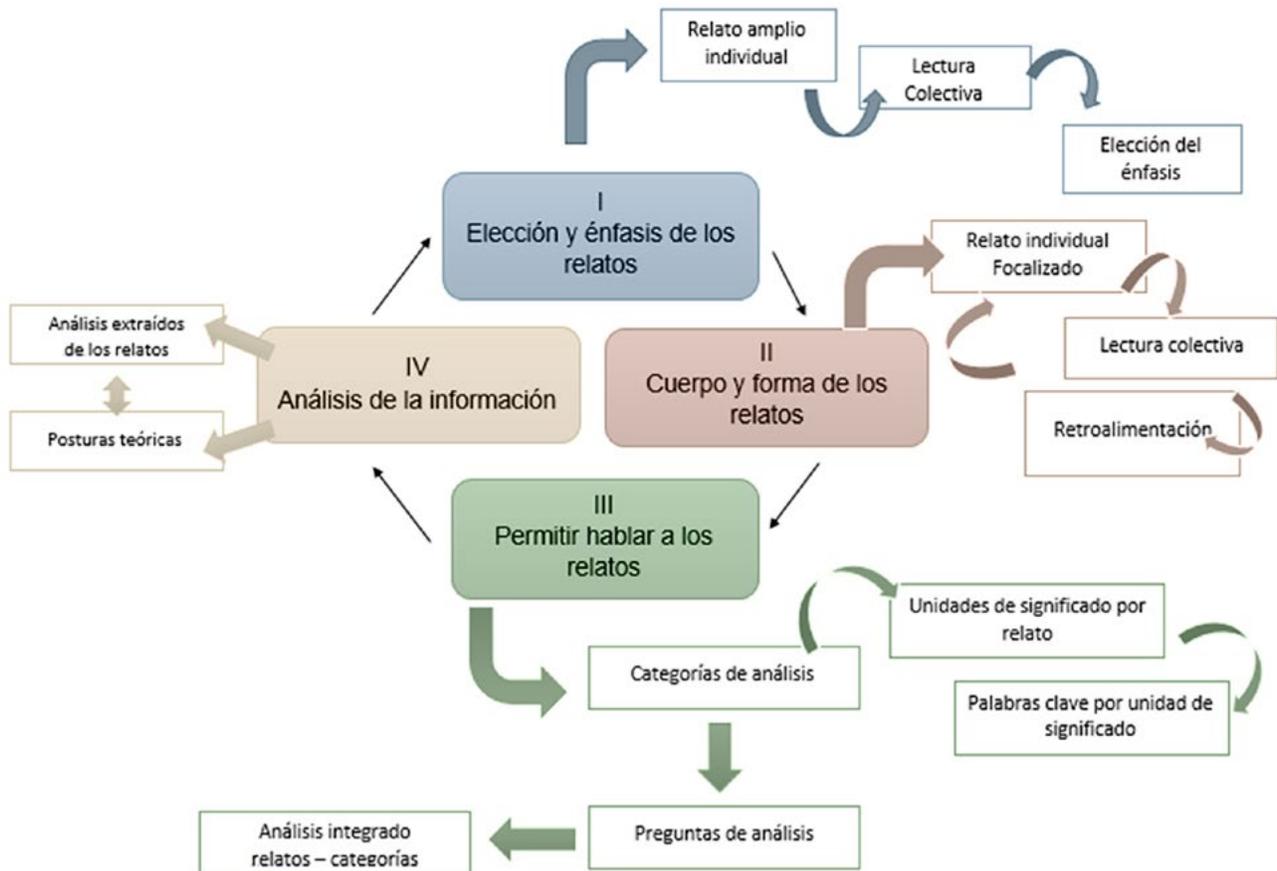


Figura 1. Momentos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

posturas teóricas a dichos hallazgos. Por cuestiones de extensión, en este capítulo nos centramos en responder a la primera pregunta, que se relaciona directamente con las prácticas.

Resumen de los relatos

La estrategia de actividades grupales y proyectos de aula en el quehacer de la terapia ocupacional en la escuela

Este relato se basa en una experiencia que tuvo lugar en el año 2007, en una escuela pública urbana de estrato socioeconómico tres y en el contexto de las llamadas *aulas integradoras*. Estas, en su momento, eran espacios dentro de las instituciones educativas donde se ubicaban estudiantes que, por diversos motivos, no respondían a las demandas académicas de los diferentes grados escolares.

Se narra el desarrollo de una práctica de profundización² de estudiantes de décimo semestre de la Universidad del Valle, quienes utilizaron diferentes estrategias de trabajo vinculadas estrechamente con las rutinas escolares del aula.

Dentro de la narración se aclaran el rol del terapeuta ocupacional en la escuela regular, la negociación de saberes y la articulación del trabajo entre maestra³ y estudiantes de terapia ocupacional, la

² En el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle, es el último ejercicio de práctica que desarrollan las y los estudiantes en décimo semestre. Tiene como objetivo diseñar e implementar un proyecto en su área de interés.

³ En este capítulo utilizamos el femenino *maestra* como forma de resaltar que la mayoría de participantes de las experiencias fueron mujeres, sin desconocer la presencia ocasional de hombres en este rol.

evaluación basada en el análisis del contexto físico y social, la implementación de apoyos para la ubicación espacio-temporal, el desarrollo de proyectos de juego en pro de la integración de las y los estudiantes con el resto de la escuela y para la promoción de habilidades cognitivas y sociales, la organización del entorno físico del aula, y las estrategias de trabajo cooperativo para favorecer el aprendizaje en el aula.

La práctica de la terapia ocupacional en el marco del Decreto 366 de 2009 y la evaluación psicopedagógica

En este relato se presenta la experiencia de una terapeuta ocupacional en un proyecto dirigido a desarrollar un programa para favorecer la organización y la prestación del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, matriculados en el año 2010 en las instituciones públicas de Santiago de Cali.

Para cumplir el objetivo del proyecto, un equipo de profesionales trabajó durante diez meses desarrollando dos estrategias: evaluación psicopedagógica⁴ y talleres con maestras. En el relato solo se describe la primera estrategia, que comprendió el estudio de los contextos familiar y escolar, y el diseño de apoyos.

La evaluación de las y los estudiantes con discapacidad se llevó a cabo con instrumentos no estandarizados, diseñados por el equipo de profesionales⁵ a partir del análisis de tareas y actividades ocupacionales representativas de los grados escolares. Posteriormente, se analizaron los informes individuales y el informe sobre la institución. Los primeros comprenden los resultados de la evaluación psicopedagógica; el segundo da cuenta de aspectos generales de la escuela tales como las condiciones

físicas y los servicios. Cada informe individual describe las relaciones de la o el estudiante con maestras y compañeros, así como los apoyos observados en el aula; en él se da un concepto sobre el desempeño en la prueba, se presenta un cuadro-perfil de apoyos para la participación en la vida escolar y, finalmente, una proyección del escolar con discapacidad para un grado regular, para recibir formación ocupacional, o se sugiere su vinculación a la educación especial.

Práctica de trabajo entre terapeutas ocupacionales y maestras de escuela primaria

Esta experiencia tuvo lugar en escuelas públicas del casco urbano y rural del suroccidente colombiano, en el año 2016. Se realizó en el marco del macroproyecto “Reforzamiento de los servicios de rehabilitación en seis municipios de Cauca y Nariño”, desarrollado entre la Universidad del Valle y una organización no gubernamental (ONG) internacional. Estuvo centrada en responder a la pregunta: ¿qué estrategias de trabajo se pueden realizar entre maestras y terapeutas ocupacionales, que puedan ser útiles para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad?

Se narran las formas en las que se realizó un proceso de formación con maestras, en el que se definieron conjuntamente los elementos de estructura, contenido y elaboración de un dispositivo didáctico para la enseñanza a estudiantes con discapacidad. Se tuvo como eje la realidad de la escuela pública frente a los lineamientos, las demandas y los incumplimientos del Ministerio de Educación Nacional.

En el relato se mencionan las estrategias metodológicas de formación que fueron utilizadas, como los círculos de conversación, la escritura individual o grupal, el compartir estrategias de enseñanza entre maestras, la discusión de la legislación sobre educación inclusiva, la escucha sin interrupciones, la recreación de los mundos de las personas con discapacidad, la lectura de la memoria de la reunión anterior y el establecimiento de acuerdos acerca de la estructura y el contenido del dispositivo didáctico.

Como producto de este proceso de formación se estructuró, elaboró y distribuyó, en forma de cartilla y disco compacto, el dispositivo resultante, llamado Enseñanza vital: Reflexión y acción pedagógica para asumir la diferencia (Cruz y Ruiz, 2016).

⁴ Al respecto, en el artículo 3 del Decreto 366/2009, sobre responsabilidades de las entidades territoriales certificadas, se plantea determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad, capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.

⁵ Para esta tarea, el equipo contó con la orientación de docentes del grupo de investigación Cátedra de Discapacidad, de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle.

Prácticas del terapeuta ocupacional en el servicio de orientación escolar

El cuarto y último relato aborda una experiencia que tuvo como objetivo apoyar la formación de estudiantes, entendiendo esta como un proceso de mejoramiento y perfeccionamiento emprendido por el mismo sujeto, que implica el acompañamiento de la maestra y la familia para la construcción conjunta de apoyos desde el potencial o las posibilidades del escolar. Se ejecutó en una institución educativa de la zona rural carretable del distrito de Buenaventura.

El ejercicio de orientación escolar se realizó desde cuatro ejes: *redes*, estableciendo rutas de atención para diferentes situaciones de riesgo en las que se encontraban los y las estudiantes; *atención personalizada*, correspondiente a procesos de escucha, acompañamiento y observación, en el contexto escolar, a estudiantes y sus familias; *formación*, a través de la realización de talleres a familias, maestras y estudiantes; *mediación*, estableciendo los apoyos necesarios, con el respectivo seguimiento, a partir

de la valoración de escolares, conversaciones individuales con maestras y revisión de documentos, como el observador del estudiante, el boletín trimestral y las valoraciones médicas o terapéuticas. Todo esto conllevó a la construcción del plan individual del estudiante.

¿Cuáles son las prácticas, las técnicas y los fines de la terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública del suroccidente colombiano, en los contextos urbano y rural de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres?

Para responder a esta pregunta, inicialmente identificamos en los relatos catorce prácticas⁶. La Tabla 1 contiene una síntesis de la presencia de tales prácticas en cada relato, con el énfasis que este muestra en los paradigmas de integración, integración a inclusión, e inclusión. El número 1 da cuenta de la presencia de la práctica; la marcación 0, de su ausencia.

Tabla 1. Prácticas identificadas en los relatos.

Prácticas	Énfasis del relato	Relato 1 Integración	Relato 2 Integración a inclusión	Relato 3 Inclusión	Relato 4 Inclusión	Total por práctica
Negociar		1	0	1	0	2
Presentar proyectos a las/los docentes		0	1	1	0	2
Esclarecer el rol de terapia ocupacional		1	0	0	1	2
Evaluar el contexto		1	1	1	1	4
Evaluar al escolar		1	1	0	1	3
Solicitar evaluación		0	1	0	1	2
Intercambiar información		1	1	1	1	4
Identificar, diseñar y poner en ejecución el seguimiento a los apoyos		1	1	0	1	3
Jugar		1	0	0	0	1
Afectar el contexto		1	0	0	1	2
Ser articulador social		1	0	1	1	3
Afectar los imaginarios		1	0	1	1	3
Trabajar con grupos de maestras y familias		1	1	1	1	4
Trabajar directamente con escolares		1	0	0	1	2
Trabajar con demás profesionales		0	1	1	0	2
Total por énfasis		12	8	8	11	39

Fuente: elaboración propia.

⁶ De acuerdo con Castro (2004), Michel Foucault entiende por *prácticas* la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que, por ello, constituye una *experiencia* o un *pensamiento*.

Luego, ordenamos las prácticas encontradas en los cuatro relatos con un criterio de temporalidad, en tres momentos comunes: *acercamiento a la escuela*, *reconocimiento del desempeño ocupacional* y *estrategias para incidir en el desempeño ocupacional*. En cada momento se incluyeron tanto las prácticas reiteradas como las particulares.

Nombraremos y describiremos, inicialmente, las prácticas que conforman cada momento, seguido por los análisis que hicimos para identificar las técnicas⁷ y los fines⁸. Para recoger estos últimos, procuramos hacer un ejercicio metodológico inspirado en los planteamientos de Michel Foucault, quien sostiene que:

Las prácticas, sean discursivas o no, aparecen en determinado momento histórico en el cruce entre *télos* y técnicas; se inscriben en la trama de relaciones de poder, en la tensión de un juego de fuerzas que posibilita su aparición y, por eso mismo, no son independientes de esas fuerzas. (como se citó en Marín, 2013, p. 191)

Teniendo en cuenta esta definición y que los relatos abarcan un periodo de diez años, identificamos las técnicas a partir de las prácticas descritas, utilizando estrategias como la lectura en voz alta, los cuadros descriptivos y el análisis de relación entre palabras, tanto por frecuencia como por semántica. Para encontrar los fines, procuramos identificarlos en la relectura de las descripciones de las prácticas, hallando los objetivos hacia los que se quiere mover la realidad.

Es necesario aclarar que en los momentos de acercamiento a la escuela y de reconocimiento del desempeño ocupacional, identificamos solo una técnica y un fin para todas las prácticas que los conforman. Entre tanto, para el momento tres, estrategias para incidir en el cambio del desempeño

ocupacional, identificamos técnicas y fines por cada práctica.

Adicionalmente, en los diferentes momentos incluimos reflexiones que se suscitaron durante el ejercicio y que no solo nacieron del análisis de las prácticas y los fines, sino también de las problematizaciones que emergieron al leer los relatos de manera reiterada y colectiva.

Primer momento: acercamiento a la escuela

Este momento está conformado por tres prácticas, que son las siguientes:

Negociar: se negocian las características de los productos estipulados en los términos de referencia de los proyectos, a partir de los intereses y de las necesidades de las entidades contratantes, de las escuelas y de las terapeutas ocupacionales.

Socializar proyectos: se acuerdan reuniones con directivas docentes o maestras para presentar proyectos de trabajo en la escuela; en estas se comparten y ajustan objetivos, estrategias, recursos y tiempo.

Esclarecer el rol de la terapia ocupacional: se responden preguntas acerca del rol del profesional en la escuela, o de quien, teniendo esta formación, ocupa el cargo de docente-orientador.

En los relatos se encuentra que, en este momento, las terapeutas tienen como fin ingresar a la escuela y persuadir a la comunidad educativa de los beneficios del servicio de terapia ocupacional. Para ello, usan el diálogo o la conversación como técnica transversal en todas las acciones.

De acuerdo con las narraciones, la forma de vinculación laboral más frecuente para realizar los proyectos es el contrato por prestación de servicios. Este, además de ser una forma de precarización⁹ de

⁷ "La técnica o *teckné* es entendida como el producto de las experiencias individuales que se generaliza en un conocimiento y que, al ser enseñable, se vuelve *teckné*. La *teckné* es un saber realizable, una técnica pura, un hacer del saber" (Agustín, como se citó en Marín-Díaz, 2013, p. 28).

⁸ El *télos* o *tele* se refiere a los fines, los objetivos o el estado hacia el que se mueve una realidad (Agustín, como se citó en Marín-Díaz, 2013).

⁹ De acuerdo con López (2014): "la precariedad laboral se predica de aquella situación en que se encuentra una gran parte de la población activa que aunque tiene un empleo, no es garantía de estabilidad y por consiguiente se deriva en fenómenos tales como: incertidumbre, vacilación, inestabilidad, inconstancia, perplejidad, desequilibrio, indecisión, titubeo" (p. 44). Este autor agrega que "la precariedad laboral en Colombia, no solo está

las condiciones de las trabajadoras —en este caso terapeutas ocupacionales—, restringe las posibilidades de contribuir sistemáticamente y en el largo plazo a la solución de problemas del desempeño ocupacional y de gozar del derecho a la educación en perspectiva de inclusión. En este sentido, sería necesario propiciar cambios estructurales en la normatividad laboral y educativa para que las y los terapeutas ocupacionales puedan acceder a contratos a término indefinido, con garantías laborales que posibiliten la continuidad de los procesos que llevan a cabo en las instituciones educativas.

Segundo momento: reconocimiento del desempeño ocupacional

Está conformado por las siguientes cuatro prácticas:

Evaluar el contexto: el contexto se reconoce a través de la observación directa y del registro y el análisis de aspectos como la organización del espacio del aula y del patio de juego, la distribución espacial de las y los estudiantes en el salón de clase, las rutinas del salón y de la escuela, y las estrategias de enseñanza de la maestra. También se indaga acerca de las relaciones micro, meso, exo y macrosistema en las que se encuentra el escolar. Las herramientas que se usan son la observación estructurada y no estructurada¹⁰, la revisión de documentos, la entrevista semiestructurada, el registro de relaciones diádicas y de apoyos que surgen en el aula de clase, y la entrevista a familias, coordinadores y profesionales de apoyo.

Solicitar evaluación: maestras, familias y directivas solicitan al servicio de terapia ocupacional que el estudiantado sea evaluado. Se conversa con las personas que solicitan el servicio para ampliar la in-

formación sobre los motivos y el proceso educativo del escolar. También se recogen datos de informes elaborados por profesionales que han trabajado con el alumnado por fuera de la escuela. Además, se indican a las maestras los criterios para la remisión de escolares a evaluación de terapia ocupacional.

Evaluar al estudiante: generalmente se realiza con grupos pequeños pertenecientes a un mismo grado escolar. La evaluación se diseña con base en la metodología de análisis de la tarea, según las actividades representativas de los grados escolares. Las actividades de evaluación tienen este énfasis ocupacional: estudio y juego.

Para evaluar al estudiante se usa también la observación estructurada y no estructurada en actividades de juego y de clase, así como entrevistas semiestructuradas para conocer la historia y el desempeño educativo actual. Además, se registra la participación del estudiante en clase.

Con algunas o algunos estudiantes se evalúan las competencias o dimensiones comunicativas, intelectuales, socio-afectivas y organizacionales, y las habilidades motoras; en otros casos, las competencias prelaborales y las habilidades para actividades de la vida diaria. Esta elección se basa en el grado escolar, la edad y el diagnóstico, en caso de existir.

Intercambiar información: se utiliza el intercambio de información a través de la entrevista estructurada y semiestructurada para conocer aspectos pedagógicos y familiares que las maestras saben de sus estudiantes. Se conversa con acudientes sobre hábitos y rutinas del microsistema familiar. El informe de evaluación que produce terapia ocupacional se presenta a la maestra para conocer sus aportes e inquietudes y para acordar estrategias de trabajo.

En las prácticas del momento de reconocimiento del desempeño ocupacional, se encuentra que la indagación es la técnica; el fin, entre tanto, es conocer e identificar las características personales, escolares y contextuales de estudiantes cuyo desempeño escolar preocupa a las familias o a las maestras, porque se encuentran en la periferia negativa de la norma de desarrollo y de los parámetros de la escuela.

afectando la salud física y mental de los colombianos, sino también frenando el desarrollo socioeconómico del país" (p. 53).

¹⁰ La observación no estructurada, llamada también simple o libre, es la que se realiza sin la ayuda de elementos técnicos especiales. La observación estructurada es, en cambio, la que se realiza con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como fichas, cuadros, tablas, etc. Por ello, también se le denomina observación sistemática (Gómez, 2011).

Si bien en los relatos se evidencia un actuar que busca el bienestar del grupo estudiantil, es importante reconocer que hay arquetipos instaurados en los parámetros terapéuticos-escolares, es decir, imaginarios de señalamiento, exclusión o aceptación frente a la diversidad. Ante esto, las terapeutas se debaten entre seguir la directriz, ajustarse, oponerse o inventar otras salidas.

Nos parece importante ampliar la perspectiva de evaluación del escolar que se muestra en los relatos para señalar que, dentro de los procedimientos encontrados, no se usan instrumentos estandarizados. Consideramos que las evaluaciones estandarizadas, usadas regularmente por terapeutas ocupacionales en la escuela primaria privada de estratos socioeconómicos medio-alto y alto, por las condiciones en que han sido diseñadas y validadas, no son aplicables al contexto de la población colombiana de bajos recursos económicos, sea esta urbana o campesina. Adicionalmente, dichas evaluaciones no se utilizan porque las instituciones educativas públicas no cuentan con recursos suficientes para adquirirlas, mantenerlas actualizadas y contratar profesionales con el entrenamiento requerido para su aplicación. No obstante, pensamos que de estas evaluaciones se pueden retomar las categorías y subcategorías de evaluación, mas no las tareas, las consignas, la forma de aplicación individual ni la medición del tiempo.

Como salida a esta situación, los relatos refieren el uso de la metodología de análisis de tareas, una herramienta metodológica propuesta por Pascual-Leone y Johnson (1991) y Pascual-Leone (1997)¹¹ para estudiar, diseñar y ajustar tareas a partir del conocimiento de la estructura y las caracte-

¹¹ Esta metodología fue estudiada y ajustada por el Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, a finales de la década de 1990. Ha sido usada en tareas de matemáticas por Orozco-Hormaza (1997, 2000); en prácticas culturales de juego por Otálora y Guevara (2007); en tareas de literatura infantil, juego y matemáticas por Sánchez *et al.* (2010), y en tareas de matemáticas propuestas a niños y niñas sordas (Avalo *et al.*, 2012). También, en proyectos de extensión realizados entre la Secretaría de Educación Municipal y la Escuela de Rehabilitación Humana, en tareas de literatura infantil, juegos tradicionales y actividades artesanales (Carvajal y Cruz, 2007, 2014).

rísticas de las mismas. Puede tener como finalidad la comprensión de la tarea o el enriquecimiento de la misma, o ser usada como elemento de evaluación en contexto. En Colombia, el diseño de tareas a partir de su análisis ha sido utilizado en educación para la primera infancia y en educación primaria con estudiantes con y sin discapacidad. Se usa con frecuencia en la Universidad del Valle en los programas de Psicología y Terapia Ocupacional.

Un reto en los procesos de evaluación realizados por terapeutas ocupacionales es dar relevancia a la voz del alumnado, indagar sobre la percepción que tienen de su rol como estudiantes y validar su opinión acerca de cómo aprenden, sus amigos y amigas, el juego; esto es, su sentir en la escuela. Buscar estrategias para involucrar al estudiante en las acciones y decisiones sobre su ocupación requiere que el grupo de terapeutas siga resignificando la evaluación, para hacer de esta un lugar dialógico, que involucre los saberes de las personas involucradas y, así, reducir la asimetría del saber terapéutico sobre los otros.

Tercer momento: estrategias para incidir en el desempeño ocupacional

Este tercer momento incluye las siguientes ocho prácticas. Como se mencionó, a diferencia de los dos momentos anteriores, la identificación de las técnicas y los fines se realizó para cada práctica, no de manera general.

*Práctica 1. Identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos*¹²: en los relatos se encontró que casi todas las estrategias de trabajo se encaminan al diseño y la implementación de apoyos. Las acciones que componen esta práctica son:

- Los apoyos se identifican a partir del análisis de la evaluación del escolar y del contexto.

¹² En este documento se consideran los apoyos, desde la perspectiva contextual y pedagógica, como todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

- Se diseña y se registra por escrito un perfil de apoyos¹³ al que se le hace seguimiento trimestral.
- Los apoyos se clasifican usando una tipología¹⁴.
- Diferentes personas asumen la responsabilidad y el beneficio de los apoyos, entre ellos: maestras, familias, compañeros de clase, entidades del Gobierno, entre otros.
- Los apoyos se realizan en diferentes lugares: salón de clase, patio de juegos, entre otros.
- Los apoyos se usan con diferentes fines: como herramienta para facilitar el aprendizaje o atender situaciones de riesgo de estudiantes y sus familias, y para aportar a la formación.

En la práctica de identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos se usan dos técnicas que se complementan. Por un lado, la técnica de *conducir*; por otro, la de la *escritura*. La primera tiene como fin posibilitar que el escolar aprenda, avance y permanezca en la escuela; la segunda, controlar la realización de los procedimientos.

Se encuentra que, según el momento histórico, en la terapia ocupacional se ha incorporado la estrategia de los apoyos, en especial para la integración y la inclusión. Conviene subrayar que, en la contemporaneidad, el término apoyo toma fuerza en el vocabulario de la educación y la terapia ocupacional, particularmente, a partir de la Ley General de Educación (Ley 115/1994)¹⁵, el Decreto 2082/1996¹⁶, el

documento *Retraso mental: Definición, clasificación y sistema de apoyos* de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (1997)¹⁷, y el artículo "Ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación en la escuela" (Carvajal y Cruz, 2007).

Una autocrítica que hacemos, a partir de las experiencias que se cuentan en los relatos, es que la terapia ocupacional tiende a apropiarse de los actos de enseñanza de las maestras como si fuesen apoyos de la profesión. Se debe tener en cuenta que la enseñanza es propia de la modernidad y del campo de la pedagogía, que tienen en sí mismas un abanico amplio de posibilidades para la flexibilización. La palabra "apoyo" aparece en la contemporaneidad y en el campo de la salud y de la legislación educativa relacionada con la integración y la inclusión a nivel nacional e internacional, lo que significa que los actos de enseñanza y los apoyos son de diferente naturaleza histórica y epistémica. Esta realidad presenta el reto de seguir buscando formas de trabajo dialógico-colaborativo entre maestras y terapeutas, para poner en juego los saberes de las dos disciplinas (actividades de recuperación y apoyos terapéuticos).

Práctica 2. Jugar: en los relatos se encuentra que jugar es una estrategia de trabajo usada para facilitar la participación de los grupos de escolares y para enriquecer el patio de recreo con materiales y juegos. También, para desarrollar habilidades como la atención, la memoria, las herramientas cognitivas, el control postural, el pedir la palabra y el cumplimiento con secuencias. Se hacen adaptaciones de

¹³ Un perfil de apoyos contiene: datos generales del estudiante, motivo de remisión, identificación de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, análisis, tipo de apoyo y conclusiones (Carvajal y Cruz, 2014).

¹⁴ Los apoyos pueden ser de persona, ayuda técnica, entorno, de relación, de actividad o de servicios (Carvajal y Cruz, 2014).

¹⁵ El párrafo primero del artículo 46 establece que: "los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8 de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación".

¹⁶ En su artículo 15, refiere que: "las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y de servi-

cios profesionales que, de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios".

¹⁷ De acuerdo con Verdugo (1994), "los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las "causas" de individuos con o sin discapacidades; que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados; y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción" (p. 34).

juegos y acompañamiento de adultos¹⁸. Entre los tipos de juegos se encuentran los de roles y los de mesa.

Para esta forma de trabajo, la técnica es la *modificación*, teniendo en cuenta que en los relatos se emplea mayoritariamente desde lo instrumental. Tiene como fin desarrollar el cuerpo, la cognición y las relaciones sociales; así como apoyar la enseñanza de los saberes escolares, especialmente las matemáticas, la lectura y la escritura.

Práctica 3. Afectar el contexto: se encontraron elementos encaminados a modificar el espacio físico, los materiales y la organización del tiempo. Se afecta el contexto a través de modificaciones en el salón de clase y en el patio de recreo, que la terapeuta ocupacional hace sola o con la maestra; las más frecuentes son en las mesas y sillas del escolar. También se hace adaptación u organización de los materiales. Por otro lado, se fortalece o se refuerza el uso del plan del día como estrategia pedagógica para la organización del tiempo y del espacio para el cuerpo estudiantil.

Esta práctica, al igual que la anterior, usa como técnica la modificación, con énfasis en el espacio y en la distribución del tiempo. Tiene como fin orientar y ubicar al escolar en la interioridad de la escuela (salón de clase, patio de recreo, materiales). Un reto acerca del contexto es la necesidad de incorporar un análisis más profundo y sistemático que permita comprender las relaciones entre la situación de desempeño ocupacional del escolar y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que vive.

Práctica 4. Ser articulador social: la formación con maestras y la mediación son dos formas de trabajo que identificamos con la figura de ser articulador social¹⁹, planteada por Townsend (como se citó en Méndez, 2016).

¹⁸ Incluidos el acompañamiento por medio de la observación, desde el ser corporal, a través de la interacción, a partir de una intencionalidad específica y en la enseñanza de los juegos (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

¹⁹ “El reto para trabajar con poblaciones en las cuales su participación ocupacional se ve limitada [...] es el de ser un articula-

La formación con maestras se usó como medio y como fin; medio para construir el dispositivo didáctico y fin para reflexionar sobre pedagogía, terapia y normativa. En el trabajo de formación se usaron estrategias participativas como círculos de conversación, escritura, compartir prácticas de enseñanza, discusión sobre la legislación y escucha sin interrumpir; estas estrategias procuran el diálogo de saberes²⁰.

La mediación se usa con frecuencia en el servicio de orientación escolar y se entiende como un proceso de negociación para llegar a consensos. Se caracteriza por la escucha, la conversación, el análisis, la reflexión y el seguimiento. Permite conocer y comprender aspectos de la vida pedagógica de la maestra y del escolar; también realizar trabajos en equipo con las maestras para aportar en la solución de las problemáticas que se manifiestan en la escuela rural afrodescendiente, mestiza e indígena.

En esta práctica se usa como técnica el *diálogo*, a manera de juego de fuerzas entre el saber pedagógico y el terapéutico. La finalidad es vincular a la comunidad en pro del bienestar, el aprendizaje y la participación del estudiante.

.....
dor social, es decir, centrarse en la construcción de ambientes inclusivos, fortaleciendo los vínculos familiares y comunitarios; fomentando que las personas experimenten y amplíen su comprensión de la ocupación para establecer más lazos emocionales y sociales satisfactorios, y permitiendo que las personas se reconozcan a sí mismas como actores sociales, con derechos humanos. Este es un concepto que sigue la ética de la justicia, la igualdad y la participación, de tal suerte que debe hacer una mayor consideración de las acciones locales que pueden hacer los terapeutas ocupacionales” (Townsend, como se citó en Méndez, 2016, p. 151).

²⁰ El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el que interactúan lógicas de saber diferentes, con una intención de comprensión mutua, pero no ingenua, dado que reconoce que el diálogo implica tensionar las posiciones de privilegio o marginalidad de quienes estén involucrados. Tiene propósitos educativos y procura la libertad para que se tomen decisiones en contexto. De acuerdo con Bastidas *et al.* (2009), “un profesional de la salud comprometido con el diálogo de saberes debe hacer, entonces, un esfuerzo reflexivo doble: de un lado, afrontar las presiones externas que se oponen al florecimiento de prácticas pedagógicas alternativas; de otro lado, tratar de llevar a cabo una transformación interna como ser humano” (p. 109).

Práctica 5. Afectar los imaginarios: en la escuela pública urbana y rural, las terapeutas, por medio de los encuentros con las maestras, buscan afectar los imaginarios sobre tres temas básicos: el desarrollo, para procurar una perspectiva diferenciada; la discapacidad, desde un enfoque social, y el aprendizaje, a fin de mediar sobre sus concepciones.

En esta forma de trabajo se usan reuniones en las que la técnica es el diálogo, a manera de juego de fuerzas entre el saber pedagógico y el terapéutico, con el fin de enriquecer las prácticas de las maestras al tener una mirada distinta de la diversidad.

Para afectar los imaginarios se requiere tiempo de convivencia en la escuela; experimentar resultados positivos en el trabajo de terapia ocupacional con estudiantes, hacer acuerdos iniciales con las maestras —como el abordaje grupal para las y los estudiantes—, y trabajo cooperativo. Ese tiempo de convivencia se ve afectado cuando las terapeutas trabajan por proyectos o a través de contratos que no permiten consolidar los vínculos y las relaciones para incidir realmente en estos imaginarios. Por ello, es necesario que las y los terapeutas continúen fortaleciendo su rol político como gremio de manera que, con el concurso del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional y los sindicatos de rehabilitadores ante los ministerios de Educación y de Salud, se consigan mejores condiciones laborales para realizar el trabajo en las escuelas.

Práctica 6. Trabajar con grupos de maestras-familias: los trabajos de las terapeutas con la comunidad educativa de la escuela se realizan, sobre todo, en grupo. Los grupos se usan para que, entre quienes participan, se enseñe y se aprenda a partir de elementos provocadores como preguntas, videos, lecturas o narraciones orales.

Además, en los talleres se usan diferentes agrupaciones con propósitos variados, entre los que se encuentran: compartir estrategias de enseñanza, desarrollar escuelas de familia, orientación vocacional o promoción de habilidades para la vida, y sensibilizar en temas de hábitos y rutinas.

Para esta estrategia se usan reuniones en las que la técnica, nuevamente, es el diálogo. En este caso, para fomentar un tejido social en el que las y los participantes se apoyen e intercambien apren-

dizajes o experiencias pedagógicas con el fin de adquirir estrategias que les permitan orientar a sus hijos, hijas o estudiantes, según el curso de vida en que se encuentren, sus necesidades de aprendizaje y su realidad social.

Práctica 7. Trabajo directo con escolares: para dar respuesta a las remisiones al servicio de orientación escolar se usa la creación de proyectos de vida que involucran a estudiantes y familias; también se ayuda a mejorar habilidades motoras, perceptuales, cognitivas y de convivencia. Además, se usan talleres sobre autocuidado, orientación vocacional, actividades significativas en el tiempo libre y habilidades para la vida.

Para esta estrategia la técnica es conducir, con el fin de favorecer las posibilidades ocupacionales del estudiante.

En los relatos, el tipo de relaciones que prevalece entre terapeutas y escolares es predominantemente unidireccional y directivo. El profesional se acerca al escolar para conocer sus habilidades cognitivas, motoras y del lenguaje, su entorno familiar y social e intervenir en estos. Fueron escasas las acciones que permitieron dar voz y participación activa al estudiantado en su proceso de terapia ocupacional en la escuela.

Práctica 8. Trabajar con demás profesionales: en los relatos se encuentra que la pluridisciplinariedad es la relación que predomina en las prácticas de las terapeutas ocupacionales, con profesionales en pedagogía, educación popular, fonoaudiología, trabajo social, psicología y comunicación social. Dicha relación “implica cooperación entre disciplinas, sin coordinación; normalmente se da entre áreas del conocimiento compatibles entre sí, y de un mismo nivel jerárquico” (Max-Neef, como se citó en Carvajal, 2010, p. 223).

En la práctica de trabajar con profesionales, la técnica es *coordinar*, especialmente acciones, con el fin de comprender y responder a la complejidad de la escuela.

A manera de síntesis, la Tabla 2 condensa el resultado de este ejercicio de análisis y reflexión.

Tabla 2. Síntesis de los tres momentos identificados en los relatos, sus prácticas, técnicas y fines

Momento: acercamiento a la escuela	
Prácticas de terapia ocupacional	Técnica: diálogo o conversación.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociar ▪ Socializar proyectos a los docentes ▪ Esclarecer el rol de la terapia ocupacional 	Fines: ingresar a la escuela y persuadir a la comunidad educativa de los beneficios del servicio de terapia ocupacional.
Momento: reconocimiento del desempeño ocupacional	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticas de terapia ocupacional ▪ Evaluar el contexto. ▪ Solicitar evaluación. ▪ Evaluar el escolar. ▪ Intercambiar información. 	Técnica: indagación.
	Fines: conocer e identificar las características personales, escolares y contextuales de estudiantes cuyo desempeño escolar preocupa a las familias o maestras, porque se encuentran en la periferia de lo que se considera normal.
Momento: estrategias para incidir en el cambio del desempeño ocupacional	
Práctica 1.	Técnica: conducir.
Identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos	Fines: posibilitar que el estudiante aprenda, avance y permanezca en la escuela.
	Técnica: la escritura.
	Fines: controlar la realización de los procedimientos.
Práctica 2.	Técnica: modificación.
Jugar	Fines: desarrollar el cuerpo, la cognición, las relaciones sociales, y apoyar la enseñanza de los saberes escolares, especialmente, de las matemáticas, la lectura y la escritura.
Práctica 3.	Técnica: modificación.
Afectar el contexto	Fines: orientar y ubicar al escolar en la interioridad de la escuela (salón de clase, patio de recreo, materiales).
Práctica 4.	Técnica: diálogo.
Ser articulador social	Fines: vincular a la comunidad en pro del bienestar, el aprendizaje y la participación del estudiante.
Práctica 5.	Técnica: diálogo.
Afectar los imaginarios	Fines: enriquecer las prácticas de las maestras al tener una mirada distinta de la diversidad.
Práctica 6.	Técnica: diálogo.
Trabajar con grupos de maestras-familias	Fines: adquirir estrategias que les permitan orientar a sus hijos, hijas o estudiantes según el curso de vida en que se encuentren, sus necesidades de aprendizaje y su realidad social.
Práctica 7.	Técnica: conducir.
Trabajo directo con escolares	Fines: favorecer las posibilidades ocupacionales del estudiante.
Práctica 8.	Técnica: coordinar.
Trabajo con demás profesionales	Fines: comprender y responder a la complejidad de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

En este apartado presentamos algunas conclusiones que son, a su vez, una invitación a volver sobre las prácticas que desarrollamos las y los terapeutas ocupacionales en educación, a analizarlas y a escribir sobre las enseñanzas y los saberes que estas contienen.

Sin desconocer la importancia de definir desde un comienzo la estructura metodológica, este trabajo de escritura se fue tejiendo, lo que lo convirtió en un proceso investigativo. La forma en que se hizo puede ser de utilidad para cualquier terapeuta ocupacional que desee hacer una revisión de su saber y hacer, ya que permite analizar de manera retrospectiva y rastrear aspectos propios de la práctica.

Resulta vital considerar la escritura como un ejercicio sistemático en la práctica profesional para develar saberes que no están escritos en la literatura hegemónica de la profesión y para posicionarnos como escritoras y escritores dentro y fuera de las universidades o centros de investigación.

Ahora bien, en cuanto a los momentos identificados en el análisis, el de acercamiento a la escuela ofrece una oportunidad para dialogar con la comunidad educativa y procurar, desde el inicio, un trabajo que recoja las necesidades y las expectativas de la escuela y de la terapia ocupacional; así mismo, ofrece la oportunidad de negociar con las ONG los mejores beneficios para la escuela y sus estudiantes.

Por su parte, el momento de reconocimiento del desempeño ocupacional es un proceso de indagación que sigue privilegiando las preocupaciones de la familia y las maestras, pero no la voz del estudiante.

Finalmente, el momento de estrategias para incidir en el cambio del desempeño ocupacional muestra un juego de fuerzas entre la técnica de diálogo con la comunidad educativa y las técnicas de modificar y conducir al estudiante.

Una de las prácticas que está presente en los cuatro relatos es la evaluación del contexto. Aun así, en los espacios de discusión y análisis sostenidos, encontramos importante que en la terapia ocupacional exploremos y construyamos significados del contexto con mayor especificidad y profundidad, desde una perspectiva más cercana a la educación.

De acuerdo con los relatos, entre las técnicas más utilizadas están el diálogo, la modificación y el conducir. La primera, como forma de establecer vínculos de cooperación y trabajo en equipo con todas las personas de las instituciones educativas; las otras dos orientadas al alumnado, para que puedan realizar la ocupación de estudiante con el uso de apoyos.

También es importante considerar que, teniendo en cuenta que el vínculo es parte fundamental para el desarrollo de un diálogo constructivo, es necesario que las y los terapeutas ocupacionales trabajemos por tener tipos de contratación laboral que nos permitan ser profesionales pertenecientes a la escuela, no visitantes temporales. Lo anterior, pues en la básica primaria de la escuela pública, estamos inmersos en una tensión-fuerza que requiere mediar las prácticas propias de nuestra profesión con las realidades institucionales y la normatividad educativa.

Referencias

- Abella, C., García, M. y Mejía, A. (2008). *Evaluación de las competencias laborales generales presentes en los niños del aula especializada de apoyo de la institución educativa Celmira Bueno de Orejuela sede Mariano Ospina Pérez* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Acevedo, C. y Chaverra, P. (2001). *Diseño de una propuesta de intervención para niños y niñas desplazados de sus hogares de origen por problemas de violencia* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Alvarado, J., Duque, A. y Lasso, A. (2017). *Influencia de las competencias laborales en desempeño de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria en una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10418>
- Álvarez, P. (2009). *Pasantía de terapia ocupacional en la institución educativa Ciudad Córdoba* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

- Angulo, D., Caicedo, K., Guayara, E. y Mejía, M. (2009). *Evaluación del desempeño escolar mediante la actividad "La tarjeta"* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (1997). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistema de apoyos*. Alianza Editorial.
- Avalo, A., Bedoya, N., Gallo, É. y Tovar, A. (2012). Análisis de tareas matemáticas propuestas a niños sordos en los primeros años de escolaridad. En G. Obando (ed.), *Memorias del 13er Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 92-98). Sello Editorial Universidad de Medellín. <http://funes.uniandes.edu.co/2358/>
- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: Referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cardona, A., Castro, L., Jaramillo, A. y Quintero, L. (2014). *Una estrategia desde la terapia ocupacional para facilitar la convivencia escolar en un grupo de primero de primaria en una sede de una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali con políticas de inclusión escolar donde participan niños en situación, posición o condición de discapacidad cognitiva* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.
- Carvajal, M. y Cruz, J. (2007). Ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación en la escuela. *Areté*, 7(1), 58-63.
- Carvajal, M. y Cruz, J. (2014). Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 1(16), 106-119.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Cedeño, E., Ibagón, T., Mora, J. y Rosales, D. (2009). *Caracterización del desempeño escolar del adolescente temprano entre los 12-14 años que hace uso de videojuegos de la Institución Educativa Santa Librada de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Chilatra, J., García, D., Hoyos, N. y Medina, M. (2016). *Historia de los saberes y las prácticas de la terapia ocupacional en el sector educativo en el municipio de Santiago de Cali en el periodo 1979 a 1994* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/10404>
- Cruz, J. y Ruiz, A. (2016). *Dispositivo didáctico enseñanza vital: Reflexión y acción pedagógica para asumir la diferencia* [Cartilla]. Universidad del Valle y Handicap International.
- Decreto 366 de 2009 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. Diario Oficial n.º 47258.
- Decreto 2082 de 1996 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Diario Oficial n.º 42922.
- Escobar, L. F. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2(1), 98-107.
- Galeano, M., López, A. y Valencia, S. (2018). *Factores del microsistema familiar que facilitan o limitan el nivel de independencia en la ejecución de las actividades básicas de la vida diaria, en niños y niñas de 4 a 6 años de la ciudad de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Gómez, M. (2011). *La observación responsable de la edición*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Herrera, L., Loaiza, A. y Ordoñez, C. (2018). *Facilitar rutinas ocupacionales en los preescolares: El uso de textos gráficos no verbales* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/12563>
- Isaza, J. y Alzate, B. (1995). *Diseño de un programa para el mejoramiento de habilidades perceptivo motoras con retardo mental leve y moderado* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- León, L. y Conde, L. (2018). *Caracterización del componente volitivo en estudiantes en riesgo de deserción de una Institución Educativa pública de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21652>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- López, E. (2014). Precariedad laboral en Colombia 1990-2013: Enfoques teóricos y consecuencias socioeconómicas. *In Vestigium Ire*, 7(1), 40-55.
- López, I, Ocampo, M y Peña, J. (2017). *Experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10416>
- Marín, D. L. (2013). En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 177-198.
- Marín-Díaz, D. (2013). *Autoajuda e educação: Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas* [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63171>
- Méndez, J. (2016). Ocupación y sociedad. En C. Rojas (ed.), *Ocupación Humana: diversos contextos, diversas miradas* (pp. 143-156). Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341835:Documento-N-22-El-juego-en-la-educacion-inicial>
- Orozco-Hormaza, M. (1997). Las pedagogías constructivistas y el análisis de tareas. En *Memorias del I Encuentro Internacional y IV Encuentro Nacional de Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano* (pp. 213-241). Universidad de Manizales, RED, CINDE.
- Orozco-Hormaza, M. (2000). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151.
- Ortiz, C. (2001). *Diagnóstico de habilidades hacia el trabajo en el colegio satélite San Antonio María Claret - Comuneros II (adaptación del enfoque Career Education)* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Ospina, A., Fletcher, E. y Vitonás, D. (2011). *Adecuaciones curriculares para modelo educativo inclusivo en una institución educativa perteneciente a un resguardo indígena* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Otálora, Y. y Guevara, M. (2007). *Recuperando y significando ando: prácticas culturales para la comprensión y promoción del desarrollo infantil*. Artes Gráficas del Valle.
- Pascual-Leone, J. (1997). Metasubjective processes: The missing lingua franca of cognitive processes. En D. M. Johnson y C. E. Erneling (eds.), *The future of cognitive revolution* (pp. 75-101). Oxford University Press.
- Pascual-Leone, J. y Johnson, J. (1991). The psychological unit and its role in task analysis: A reinterpretation of object permanence. En M. Chandler y M. Chapman (eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 151-187). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reina, N. (1996). *Propuesta de intervención de terapia ocupacional en los niveles de prevención primaria y secundaria con niños de 6 a 10 años que manifiestan conductas de violencia escolar en la escuela regular Manuel María Mallarino de la*

ciudad de Santiago [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

Sánchez, H., Correa, M., Ordóñez, O. y Otálora, S. (2010). *Aprender y jugar: instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Ministerio de Educación Nacional.

Tobar, M. y Aponte, B. (1998). *Influencia del mobiliario escolar sobre la postura sentado de los alumnos de secundario y media vocacional del distrito 1B de la ciudad de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

Verdugo, M. A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Siglo Veintiuno.

Clemencia Martínez Londoño, una vida construyendo terapia ocupacional en educación

DOI: 10.25100/peu.868.02

 *Clemencia Martínez Londoño*
clemencia.martinez.consultoria@gmail.com

 *Clara Duarte Cuervo*
claradc2002@gmail.com

Clemencia Martínez Londoño es terapeuta ocupacional, egresó en 1978 de la Escuela Colombiana de Rehabilitación —vinculada para entonces a la Universidad del Rosario— (Figura 2). Sus primeros años de ejercicio profesional transcurrieron en el área de salud mental. Fue la primera terapeuta ocupacional en el Hospital Santa Clara de Bogotá, cuando, según cuenta, esta institución pasó de ser hospital antituberculoso a hospital general²¹. Sobre su paso por esa área, que duró solo un año y medio, refiere: “fue una experiencia enriquecedora, pero que me llevó a la conclusión de que yo no estaba proyectada para eso”.

Posteriormente trabajó en Medellín, en el Comité de Rehabilitación de Antioquia, donde participó en el montaje de las unidades de capacitación para personas con discapacidad. De regreso a Bogotá, en los años ochenta, vivió una crisis profesional sobre la que relata: “para mí, terapia ocupacional era una confusión, no lograba tener una explicación de qué era”; así que inició estudios en administración de empresas, carrera que, entre el nacimiento de sus dos hijos y el traslado de su familia a Cali, no terminó.

Radicada en Cali, regresó a la terapia ocupacional, esta vez en el escenario de la educación. En esta área ha trabajado por más de treinta años, durante los cuales ha aprovechado los conocimientos que obtuvo en los ocho semestres de administración que cursó.

La trayectoria de Clemencia Martínez refleja muchos de los momentos y de los cambios que han experimentado la educación colombiana y el ejercicio de las y los terapeutas ocupacionales en ese campo. A continuación se reseñan algunos apartes de una conversación que sostuvo en el año 2018 con un grupo de docentes, estudiantes y profesionales participantes en el espacio TO Conversa,

²¹ El Hospital Santa Clara fue fundado en 1942 como sanatorio para el desarrollo científico y la atención de pacientes afectados con tuberculosis, en lo que hacía parte de una serie de medidas gubernamentales de salud pública desplegadas desde finales del siglo XIX para el control de esa enfermedad. Se constituyó en hospital general en 1977, y conservó su principal vocación en el estudio y tratamiento de procesos neumológicos, pero estructuró otros servicios, entre ellos: la consulta externa de psiquiatría y, posteriormente, el servicio de hospitalización en salud mental y el servicio ambulatorio de hospital día (Rueda-Pérez, 1992, 1993).



Figura 2. Grado de terapeutas ocupacionales de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, Bogotá, diciembre de 1978.

Fila de atrás, de izquierda a derecha: Marta Lucía Zerdá, Norma Gil, Cecilia Parodi, Vera Schutz, Nubia Zamora, Adriana Orduz, Socorro Pinilla, Claudia Gaitán y Adriana Jiménez. Fila de adelante, de izquierda a derecha: Clemencia Martínez, Susana Jiménez, Elsa Márquez, Marta Garzón.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

organizado por el Departamento de la Ocupación Humana de la Universidad Nacional de Colombia²².

Empezando en la educación especial

¿Cómo regresé a la terapia ocupacional? En 1984 conocí al director médico del Tobías Emanuel²³, que era también el director médico de un laboratorio farmacéutico, y él me dijo: “Es la Semana de la Epilepsia, ¿usted me ayuda a dictar unas charlas en el hospital

mental de Cali?”, y yo dije: “¡Listo!”. Yo fui a dictar las charlas y luego él me dijo que fuera al Tobías Emanuel a ver cómo estaban trabajando. Allí manejaban educación especial, entonces acepté y cuando me di cuenta estaba otra vez comprometida con los niños con dificultades.

Mi asistencia al Tobías Emanuel fue muy corta. Luego, en 1985, estuve en la Fundación Instituto de Ayuda al Lisiado Julio H. Calonje²⁴ como terapeuta ocupacional. Allí se atendían niños con múltiples dificultades, discapacidades y retardos causados por procesos infectocontagiosos, sarampión, viruela²⁵.

²² Nota de la editora: en adelante, se usa la cursiva en este capítulo para identificar la voz de Clemencia Martínez narrando sus propias historias. Una primera transcripción de la conversación fue hecha por la estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, Valentina Álvarez. La edición para este libro fue realizada por Clara Duarte Cuervo y Clemencia Martínez.

²³ El Instituto Tobías Emanuel fue fundado en 1965 en la ciudad de Cali para la atención de personas con discapacidad intelectual y sus familias (Instituto Tobías Emanuel, 2020).

²⁴ Actualmente, Fundación IDEAL.

²⁵ Para la época, el sarampión era una enfermedad frecuente, especialmente entre los menores de 5 años (se consideró a Colombia libre de sarampión en 2014. Sin embargo, desde 2017 se han reportado nuevos casos en la región y en el país); a su vez, la erradicación de la viruela era aún reciente (1979). Dentro de las complicaciones de estas enfermedades infectocontagiosas

Eran grupos muy pequeños, si mal no recuerdo había ocho niños con dificultad y había una profesora que les ponía planas y a rayar. Entonces yo dije: “¡No, a ver, juguemos!”, pero yo tampoco tenía ni idea, porque para mí todo era a base de experiencia, trataba de leer y observar. Esa fue mi primera experiencia en educación especial. Empecé a consultar sobre los procesos de aprendizaje y a tener más experiencia sola, porque no había terapeuta ocupacional. Y me gustó esa área.

Los colegios para dificultades de aprendizaje

Por los años ochenta, aparecieron en Cali las famosas dificultades de aprendizaje y existían los colegios especiales para niños con estas dificultades. Estaban el Lauretta Bender²⁶ y el Colegio Los Sauces. Los colegios regulares no sabían qué hacer con estos niños y todos se iban para esas nuevas alternativas de educación, era como el sitio donde los reuníamos; pero también para los niños era muy difícil, porque, es decir, salir de estos colegios era una marca.

En educación todavía los niveles de deserción eran altísimos, los niños con dificultades salían, eran excluidos. Aparecieron esos colegios y por lo menos les dieron la oportunidad de mantenerse en grupo con pares, que eso ya era algo. Yo valido ese camino por ese tipo de cosas, pero a nivel de Ministerio de Educación hasta ahora estaban pensando en la transformación de su papel. En esa época, la mayoría de gente en Colombia hacía hasta primaria, con dificultad llegaban al bachillerato y, obviamente, mucho

.....
se documentan, entre otras, “retardo mental o desórdenes mentales transitorios” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2014; Valery et al., 2018).

²⁶ El Colegio Lauretta Bender fue fundado en Cali en 1978, dirigido a estudiantes con dificultades de aprendizaje (Ardila, 2017). De acuerdo con Bravo-Valdivieso et al. (2009), “su creación le dio gran empuje a la sensibilización hacia estos trastornos en el país. Se encargaron entre otras cosas de realizar congresos y cursos sobre ellos [...]. El manejo de los niños en escuelas específicas con metodologías provenientes de la educación especial se empezó a generalizar en el país y de igual manera el Ministerio de Educación fortaleció las aulas de apoyo o especiales dentro de los colegios” (p. 209).

menos hacían cualquier estudio en la universidad. Había niveles de deserción altísimos y la metodología en general era impartida por religiosos; acordémonos de que, si miramos hacia atrás, en la historia de la educación, ellos eran los que tenían los primeros escritos, tenían las primeras bibliotecas y el derecho de tener y administrar el conocimiento.

En ese momento²⁷ sucedían cosas bien interesantes: primero, no existía la terapia ocupacional en educación como existe hoy; segundo, no era reconocido su rol en este contexto; y tercero, aparecieron a nivel de educación propuestas metodológicas como el constructivismo; la Universidad del Valle organizó unos encuentros sobre ese tema.

Al iniciar la aplicación de esas metodologías se empezó también a observar la aparición de dificultades asociadas, además del mayor reconocimiento de niños con autismo y el surgimiento de instituciones como Doman y Delacato, y otras más; fue un tiempo de gran transformación educativa en el país. Doman y Delacato existía como un centro en California, luego en México y creo que en Argentina; yo les perdí mucho la pista. Allí trabajaban sobre todo con niños con síndrome de Down, en donde realmente lo que hacían era un entrenamiento. En lectura, por ejemplo, existía un tipo de imágenes que empezabas a mostrarles tres o cuatro veces al día. Cosas muy interesantes alrededor de la parte motora, del desarrollo motor; importantes, pero que estaban dadas por otros profesionales. En Cali eso se empezó a aplicar trabajando con niños “normales” pretendiendo que fueran “excepcionales” y se generaron grandes problemáticas, porque desarrollaban una serie de habilidades pero estaban completamente descontextualizados, no podían hablar con niños de su edad, no sabían jugar... era un entrenamiento.

El Lauretta Bender era un colegio especializado en la educación de niños con dificultades de aprendizaje, era un curso por grado con treinta o cuarenta niños por salón. Todavía existe, pero se transformó en un colegio con metodología diferencial que da cobertura a niños en general. Yo valoro que recorrieron un camino y abrieron vía para muchas cosas, que era el reconocimiento, así separaron a los niños que no atendían a las metodologías convencionales.

.....
²⁷ Se refiere a los años ochenta.

Entonces empecé a trabajar allí, a ver qué se podía hacer, a entender la labor de los docentes y las dificultades que tenían para trabajar con esos niños, a ver que había una serie de dificultades que se les atribuían siempre a los niños. Empecé a encontrarme con que dentro del colegio había fonoaudiólogas, psicólogas y pedagogas, y yo, que era la terapeuta ocupacional.

Yo tenía unos espacios para entrar a los salones y hacía actividades, después empecé a desarrollar unas pruebas y trabajé mucho con el juego, los invitaba a salirse de esos espacios tan estructurados y fuertes. De ese trabajo con niños con dificultades emergió una reflexión con mis colegas de fonoaudiología y psicología, y decidimos crear un proyecto independiente.

Superar, sistema integrado para atención de niños con dificultades de aprendizaje; su primer emprendimiento



Figura 3. Imagen de Superar. Cali, 1987.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

Nos sentamos e hicimos todo un proyecto, y gracias a mi experiencia en administración pudimos valorar y valorizar nuestro trabajo; a nosotras no nos decían eso. Nos encontramos las tres y nos fuimos a la Fundación Carvajal, que creó la primera institución

para emprendedores, Fundaempresa, manejada por Jaime Cabal²⁸. Él se sentó con nosotras para que le contáramos sobre los servicios y fuimos el primer proyecto en servicios especiales en Fundaempresa. Con ellos trabajamos cómo plantear objetivos claros, cómo llegar, cómo crear un portafolio. Eso fue muy útil para entrar a los colegios. Esa empresa nació en abril de 1987, se llamó Superar, sistema integrado para atención de niños con dificultades de aprendizaje (ver Figura 3), y duramos doce años.

Este era un centro terapéutico que no segregaba a los niños, sino que los invitaba a mantenerse en su colegio, y se veían las problemáticas en el salón, con los profesores, en el colegio. Estaba enfocado en niños que presentaban problemas dentro del sistema escolar regular. Su objetivo fundamental era mantenerlos dentro de un colegio regular y darles los apoyos; era extracurricular. Era más que un consultorio; además, con una característica: el trabajo en equipo.

Nosotras íbamos al colegio y hacíamos gestión, íbamos a conocer las metodologías, a saber qué pretendían, a entender por qué ese niño no funcionaba bajo esas metodologías. Eso nos dio la oportunidad de acercarnos realmente a los colegios y de ver cómo el constructivismo dejó un mensaje mal entendido de “dejar hacer, dejar pasar”. Quedaron muchos niños que hoy son profesionales y todavía presentan y hablan de sus dificultades.

Otra cosa que a mí me impactaba era que en esa época, cuando ya había gente en consultorios, los niños entraban a terapia pero nunca se sabía cuándo salían o qué objetivos cumplían, los padres no sabían qué era lo que uno estaba trabajando. Entonces nosotras antes de lanzarnos al ruedo estudiamos a profundidad esa situación, hacíamos talleres sobre la visión que se tenía de los problemas escolares y los trastornos de aprendizaje, la disfunción cerebral; nuestros procesos eran de verdad elaboradísimos.

²⁸ La Fundación Carvajal es una entidad sin ánimo de lucro que impulsa proyectos sociales en el Valle del Cauca. Uno de sus programas está dirigido al desarrollo empresarial (Carvajal, 2016). Jaime Cabal, quien era entonces director de dicho programa, fue ministro de Desarrollo Económico entre 1999 y el año 2000. Desde 2019 es presidente de la Federación Nacional de Comerciantes (Fenalco, s. f.).



Figura 4. Sede de Superar, barrio Versailles, Cali, 1987.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

Por ejemplo, nos llamaba un papá: “Me mandaron para terapia ocupacional y debo llevar el informe, o si no, no me lo matriculan”, entonces nosotras preguntábamos: “¿Por qué es que requiere el servicio?” En esa época todo el que se salía de un rango promedio de desempeño escolar, para arriba o para abajo, era un problema y el “taller de ajuste” era terapia ocupacional. Entonces, cuando nos llamaban lo primero que hacíamos era establecer la importancia de un buen motivo de consulta, yo iba al colegio para definirlo y allá decían: “El muchachito se para continuamente, el muchachito molesta, el muchachito escribe mal, no atiende”, así... y los padres interpretaban otra cosa totalmente diferente desde su angustia y desde la exigencia de un requerimiento.

Así que íbamos antes de conocer al niño, lo observábamos en el salón, en los diferentes espacios del colegio, y conocíamos a sus profesores; de tal forma que cuando nosotras llegábamos teníamos una reunión con los padres y hacíamos una entrevista con énfasis en su contexto familiar. Luego nos sentábamos y nosotras, fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional y pedagogía, hacíamos semanalmente estudios de caso, viendo qué niños ingresaron, qué íbamos a evaluar y determinábamos qué necesitábamos hacer después de la visita en el colegio.

Yo iba con el niño como terapeuta ocupacional y sabía que no tenía que aplicar mil pruebas, sino

que yo ya tenía una batería básica, más el complemento de lo que necesitaba. Pero, además, nosotras le dimos mucho énfasis al análisis e interpretación, porque es que esto no era de números, sino del niño y su contexto. Cuando llegaba el niño ya habíamos seleccionado las pruebas y profesionales que iban a trabajar; se enviaba el paquete con todo el servicio.

Luego hacíamos un informe conjunto²⁹. Antes de presentar el informe a los padres y al colegio, trabajábamos cuidadosamente en la redacción. Es importante en estos casos escribir para el lector, hay que traducir, que cualquier persona a la que le llegue el informe comprenda y pueda hablar conmigo sobre eso. Es importante la comunicación, porque eso valida realmente mi trabajo.

Hacíamos un plan de trabajo y decidíamos cuáles eran las prioridades para el niño, porque un niño no podía ir los cinco días de la semana a terapias. Entonces, cuando era gravísimo el caso, iba tres veces a la semana y en tiempos limitados.

²⁹ Durante la conversación, la profesora Aleida Fernández agregó al respecto: “Sí bien en Bogotá había programas, siempre los informes los entregaban por separado. Entonces, cada uno en su pedacito de tema entregaba un informe. Esa era una de las quejas permanentes de los padres, ya que tenían que llenar la historia de desarrollo varias veces”.

Por lo general yo trabajaba en distintos espacios. Por ejemplo, revisaba cómo era la comida en la casa y los padres decían: "Come frente al televisor"; entonces no, antes de trabajar con el niño había que hacer el cambio en las rutinas, hábitos y ajustes con papá y mamá. Porque si no hay un cambio en casa... yo no necesito que haga un cambio aquí conmigo, sino que eso se refleje en la vida real del niño, que es en la casa y en el colegio. Después íbamos al colegio y presentábamos esta estrategia, decíamos: "Mire, van a sentar al niño acá y demás". Para algunos eso choca, pero había que intentar; sin embargo, había momentos en los que no había con quién trabajar.

Yo hice mi certificación en integración sensorial, entonces yo tenía un área de motricidad gruesa, juego... Yo vivía tirada en el piso jugando... lo disfrutaba mucho y creo que lo que a mí me gusta lo puedo transmitir. ¿Por qué insisto en lo que uno transmite? Porque ahí empezaron a entender en mi casa qué era terapia ocupacional.

Empezamos incluso a incursionar en trabajos conjuntos de fonoaudiología y terapia ocupacional. Ahí pude evidenciar realmente lo que hacía el fonoaudiólogo, el docente, el terapeuta ocupacional; se le daba el campo a cada uno, lo que para mí es un medio para el otro puede ser un fin, y hay que diferenciar (Figura 5). Uno de los caballitos de venta en este tipo de centros terapéuticos es el trabajo integral y el trabajo en equipo. La gente por lo general trabaja en grupo; el hecho de estar bajo un mismo techo no quiere decir equipo, trabajo en equipo es plantear un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

Nos fue muy bien, llegamos a atender en todo ese tiempo, hasta donde supe, 1200 niños y niñas. Fue muy interesante.

Yo me fui de Cali y no encontramos quién asumiera la parte de terapia ocupacional, entonces lo finalizamos. Todas las empresas tienen unos procesos de crecimiento y, si tú no la reinventas, debes saber en qué momento cerrar y evaluar qué te quedó y qué no de ese proyecto.



Figura 5. Trabajo interdisciplinario terapia ocupacional-psicología. Cali, 1987-1999.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

Su trabajo docente

En Cali, estuve en la Universidad del Valle, entré a formar parte del grupo de docentes, un grupo excelente; tuve de madrina a Claudia Payan. Yo manejaba una cátedra de desarrollo, se manejaba el tema de terapia ocupacional y pediatría; no era educativa, la visión era clínica. Nosotras éramos las que estábamos dizque inventándonos el trabajo en educación, pero fíjense que yo empecé también desde la clínica.

Así abrió en la Univalle la parte de educación y empecé yo a abrir sitios de práctica. Había dos, eran colegios grandes y teníamos que ver mucho más con los niños de primaria, porque las dificultades escolares eran de niños de primaria, cuando ya crecían se reportaban como fracaso escolar.

Estuve en la Universidad del Valle hasta el 95, estuve como cuatro o cinco años. Luego, en el 96, regresé a Bogotá. Tuve una pequeña incursión en el área laboral y tenía mi consultorio al tiempo, pero lo laboral no me gustó y entré a la Escuela Colombiana de Rehabilitación. Ahí manejé también la práctica de educación. Margarita González estaba de rectora. Estuve en la Escuela cuando ya se había separado del Rosario, del 96 al 2002³⁰. Allá tuve la oportunidad de dictar clase, hacía en clase el proceso de evaluación y aplicación de pruebas, y estaba en prácticas, que eran en el Colegio Ana Restrepo del Corral. El Instituto Pedagógico Nacional fue después; incluso hice una presentación en un congreso de déficit intelectual sobre un trabajo realizado en el Pedagógico.

En la Escuela tuve la oportunidad de ir a Nicaragua con un grupo de docentes, esa fue una experiencia absolutamente importante. Estamos hablando del año 97 (Figura 6). Yo fui a dictar clases, las preparé y llevaba de todo³¹, mis acetatos y

muchos elementos. Cuando llegué a mi primera clase, ningún estudiante tenía un cuaderno y un lápiz, no tenían un libro ni nada, ni siquiera la Macdonald³², entonces me tocó reevaluar cómo trabajar con ellos³³. Fue una vivencia impresionante, porque fue llegar y conocer una cultura muy diferente. Lo primero es que ellos tenían una visión distinta de lo que es la terapia ocupacional.

Los sitios de práctica eran lejos de Managua. Yo me montaba en un camión que nos llevaba, era el servicio público hacia esos sitios. En el colegio había una concentración de muchísimos niños, todos uniformados, estilo militar; pero eran colegios públicos, no militares. Se manejaban grupos exageradamente grandes, de cuarenta o cincuenta niños, porque eran tan pocos los docentes que tenían que darles cabida.

Yo no sé qué hice allá... es que tú llegas, conoces y lo único que puedes hacer es hablar con los adultos, pero no alcancé a tener intervención con los niños. Yo lo que hacía era observar mucho. Cuando llegué otra vez a dirigir mis prácticas en la Escuela, yo decía: "¡Es que aquí la tienen muy fácil!"

Fui la última terapeuta ocupacional que salió de Nicaragua. A mí me tocó durante los exámenes finales vivir las protestas en las que la guerrilla bajaba de la sierra. ¡Era impresionante todo lo que te decían! Recuerdo que había un bus esperando a los muchachos para llevarlos a la manifestación.

.....
ras se iban como por semestres, la tanda de educación, la tanda de disfunciones físicas".

³⁰ La Escuela Colombiana de Rehabilitación estuvo afiliada a la Universidad del Rosario desde finales de los años sesenta y hasta noviembre de 1994 (Cuartas, 1997). La terapeuta ocupacional Margarita González, actual vicepresidenta de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, fue rectora de esta institución entre 1996 y 1997.

³¹ Durante la conversación, aclaró la profesora Sylvia Duarte, quien para entonces era también docente en la Escuela Colombiana de Rehabilitación: "Había una escuela a nivel técnico y solicitaron docentes para mejorar la capacitación. Las profesoras se iban como por semestres, la tanda de educación, la tanda de disfunciones físicas".

³² Se refiere al libro *Occupational therapy in rehabilitation: A handbook for occupational therapists, students and others interested in this aspect of reablement*, de Elizabeth Macdonald. Este libro, publicado en 1976, se convirtió en guía para la formación de terapeutas ocupacionales en Colombia y otros países. Durante el conversatorio, las terapeutas ocupacionales Sylvia Duarte y Clemencia Martínez comentaron que, como respuesta a la ausencia de textos, en la Escuela Colombiana de Rehabilitación se hicieron colectas de libros para enviar a Nicaragua a través de la Embajada de ese país en Colombia.

³³ Aclaró la profesora Aleida Fernández durante el conversatorio: "En los años ochenta fue toda la Revolución Sandinista. La prioridad cuando entran los sandinistas al poder es la alfabetización del más del 80 % de la población. Estamos hablando de los primeros que llegaban a la educación superior, con unas falencias enormes".

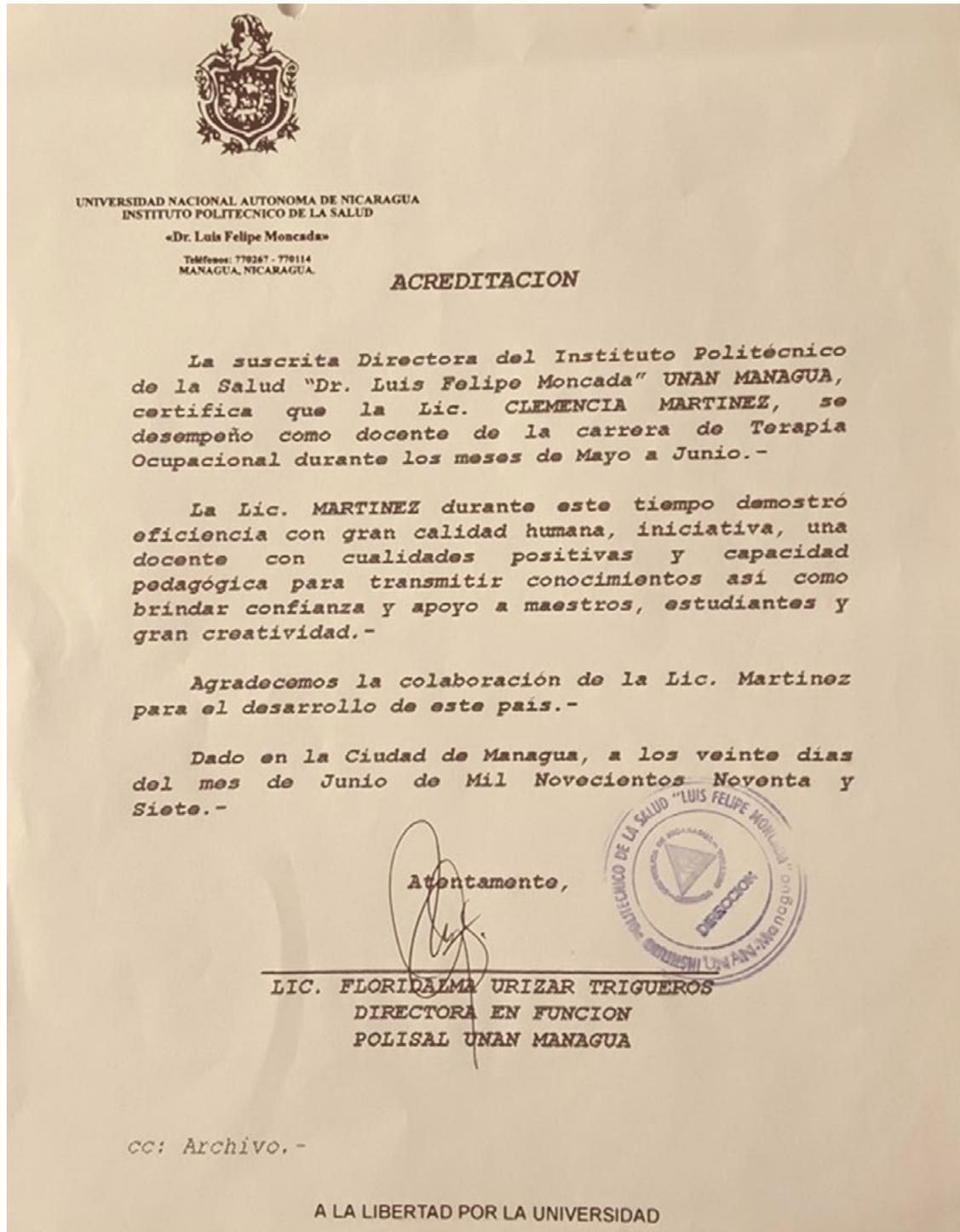


Figura 6. Certificación sobre el trabajo realizado en el Instituto Politécnico de la Salud de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en la ciudad de Managua, con estudiantes de último año de Terapia Ocupacional. 1997.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

El aprendizaje fue infinito, porque yo me puse en posición de observar y aprender.

Nosotros estábamos trabajando allá con una ONG finlandesa. El día anterior a cuando me sacaron hubo un atentado a la casa de la jefe de misión. Cuando me quedé sola no veía las noticias, prendía el ventilador, ponía un radio y música para acallar el ruido de los disparos. Cuando me sacaron me llevaron con ejército custodiada hasta que salí del país. Emocionalmente fue una cosa pesada, pero el aprendizaje y la experiencia fueron invaluable.

De asesora a directora de una institución de educación inicial

Estando en Cali empecé a trasladar mi acción dentro del colegio. Si alguien tenía dificultad en algún lugar o requerían opiniones, empezaron a tenerme en cuenta. De nuevo, acá en Bogotá, recuerdo que a mi consultorio llegó una señora diciendo: "Es que me comentaron que usted me puede ayudar, porque yo quiero montar un jardín con un programa de estimulación para niños". Entonces me fui y empecé a asesorar el montaje. Terminé involucrándome con el proyecto, coordinando las actividades de las pedagogas, pensando en un jardín centrado en actividades, no como una guardería.

En eso estuve un primer año y luego como asesora hasta cuando tuvieron una dificultad y me llamaron; estuve allá de directora siete años. El jardín se abrió en el 2000 y trabajé hasta el 2007. Fue toda una experiencia, porque no fue solamente montar un negocio, porque eso claramente era un negocio, sino además un proceso de educación claro, con una prestación de servicios y formación.

Allí siempre tuve una terapeuta ocupacional interna que se encargaba de mirar los procesos y de ayudarme a hacer seguimiento a los niños que presentaban dificultades para determinar de dónde venían y qué podíamos hacer con los docentes. Esto además de mirar qué responsabilidad tenía el jardín, porque este es el primer responsable cuando se detecta alguna dificultad, y en últimas, poder hacer la remisión y ser el enlace con profesionales externos.

De hecho, tuvimos casos de integración de niños con capacidades diferentes. Tuvimos una chiquita que nos llegó de un año con microcefalia, la llevaron

porque, en su proceso, el pronóstico era que iba a morir rápido, así que los médicos y todos decían que lo mínimo era tenerla con otros niños. Tenía un excelente equipo de respaldo, había un equipo que trabajaba externo, más nosotros y una familia dispuesta. Trabajamos con unos objetivos y metas precisas. El producto de ese trabajo es que hoy en día esa niña tiene 18 años, es una niña funcional en su contexto familiar, vive en México y es absolutamente feliz.

Es importante aclarar que durante mi trabajo en ese jardín fue el paso de la Secretaría de Educación a la Secretaría de Integración Social³⁴. Me tocó el paso a la visión de integración, conocer toda la reglamentación. Yo realicé todos los cursos de la Secretaría de Integración porque soy defensora de los niños y del respeto que hay que tenerles en todo sentido.

Gestando nuevos proyectos: Caja de Colores, centro de servicios infantiles



Figura 7. Pieza gráfica del proyecto Caja de Colores, Centro de Servicios Infantiles. Bogotá, 2007-2015.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

³⁴ La Secretaría Distrital de Integración Social se creó mediante el Decreto 556 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Esta dependencia tiene a su cargo la vigilancia y control de las instituciones públicas y privadas que prestan los servicios de educación inicial en la capital del país (Decreto 57 de 2009).

En el 2007 me retiré y decidí crear mi propio proyecto: Caja de Colores, un proyecto que construí desde el comienzo, desde el nombre... detrás de una caja de colores tu visualizas inmediatamente a un niño, todo lo que sale de esas líneas de colores es la creatividad, el color y la vivacidad; además, es una herramienta fundamental dentro de la educación, que te da paso a manejar todo lo que tú quieras (Figura 7).

Lo realicé cuidadosamente, retomé mis experiencias y elaboré un proyecto que presenté a Coomeva con toda la parte económica y me lo avalaron. Caja de Colores fue un proyecto que estaba dirigido hacia población de papá y mamá trabajadores, estratos 4, 5 y 6; y al mismo tiempo tenía una parte social. Hay una cosa que uno tiene que aprender con esto, es que para prestar un buen servicio hay que tener dinero que soporte, y ese servicio cuesta. Si tú quieres hacer obras debes tener capital, se debe saber gestionar.

Aplicamos propuestas metodológicas como el constructivismo, el pensamiento visible, la creatividad mediante las artes, la literatura y el juego. Como

ya habíamos hecho con los dos proyectos anteriores, hicimos una etapa previa de preparación. En realidad, el imaginario de Caja de Colores comenzó desde el 2004, yo hacía diseños y le contaba a la gente que me asesoraba. Primero me la pensé con mi sobrina, administradora; como yo estaba trabajando, ella me ayudó a plantear el proyecto. Allí describimos absolutamente todo; yo creo que uno debe tener claro todo, incluso que tiene que comprar hasta un lápiz. Por eso me parece que la formación en terapia ocupacional debe tener un contenido fuerte de administración.

Se inició el 4 de febrero del 2008, abrimos puertas con cuatro niños. Empezamos a gestionarlo y a mirar en los colegios; Caja de Colores llegó a tener una población de ochenta niños. Teníamos un espacio muy grande, los grupos eran máximo de diez niños, había docentes especializadas por áreas y se hacían rotaciones, excepto para los pequeñitos. El arte era el eje fundamental para el resto de los aprendizajes (Figura 8).



Figura 8. Actividades en la huerta de Caja de Colores, Bogotá, 2007-2015.

Fuente: archivo personal de Clemencia Martínez Londoño.

Con el equipo de Caja de Colores desarrollamos la marca y las demás estrategias de mantenimiento y posicionamiento. Con las fonoaudiólogas, psicóloga, terapeuta ocupacional y docentes teníamos una amplia experiencia en primera infancia e hicimos un trabajo de investigación juicioso que nos llevó a desarrollar una escala de 1 a 6 años en donde se descomponen cada uno de los aprendizajes; porque lavarse las manos no es igual para todas las edades, se tienen procesos de aprendizaje y vivenciales distintos. Yo no conocía un documento que mostrara el desarrollo gráfico, porque este es un producto integral, porque para desempeñarte gráficamente necesitas previamente tener desarrollos cognitivos, de motricidad fina, de motricidad gruesa... todas las actividades básicas de la vida diaria también son integrales.

Hicimos muchas cosas importantes, porque era también producir documentos y conocimiento; escribir, empezamos a escribir mucho y a hacer artículos, a desarrollar, por ejemplo, la importancia del establecimiento de hábitos y rutinas, normas y límites, en la primera infancia.

Fue un proyecto que duró ocho años, hasta 2015. Por circunstancias ajenas totalmente a mi voluntad tuvo que terminar, y ese fue otro aprendizaje.

Sus años recientes como asesora

Una vez cerré Caja de Colores, me fui para Francia un tiempo. Simultáneamente empecé a trabajar asesorando a familias de habla hispana que viven en Canadá, en Francia, en Estados Unidos, donde sus idiomas y los sistemas de salud no los entienden muy bien y no los tienen en cuenta. Entonces generé unas evaluaciones e interacciones para que ellos puedan volverse agentes terapéuticos en casa, para que identifiquen qué les gusta jugar, quiénes son sus hijos, qué dificultades creen que tienen... vemos el barrio y su cotidianidad, elementos que aportan y hacen que los padres se sientan activos dentro del proceso que lleva su niño. Entre ellos, tengo muchos de universidad que tienen dificultades. Eso lo sigo haciendo y lo estoy organizando cada vez más.

Yo siempre he pensado en grande y, sobre todo, hay algo que nunca he perdido de vista, y es que, por ejemplo, un niño que no podía hacer una cosa

se emociona cuando lo logra... ¡Eso es pasión! Es hacerlo todo, aceptar retos y no tener miedo a lanzarse, perder el miedo a vivir, a generar y a construir.

Referencias

- Ardila, T. (2017). *Dificultades de aprendizaje presentadas en los estudiantes de básica primaria inscritos en el programa de inclusión del Colegio Isidro Caballero* [Trabajo de grado de especialización]. Repositorio UNAD. <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/14258/1/37831497.pdf>
- Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.152>
- Carvajal (2016). *La Fundación Carvajal*. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de <https://www.carvajal.com/index.php/fundacion-carvajal/>
- Cuartas, E. (1997). Escuela Colombiana de Rehabilitación. *Revista Ocupación Humana*, 7(2), 39-48.
- Decreto 57 de 2009 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de educación inicial en el Distrito Capital, a niñas y niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006. 26 de febrero de 2009.
- Decreto 556 de 2006 [con fuerza de ley]. Por el cual se determina el objeto, la estructura organizacional y funciones de la Secretaría Distrital de Integración Social, y se dictan otras disposiciones. 29 de diciembre de 2006.
- Federación Nacional de Comerciantes. (s. f.). *Jaime Alberto Cabal asume la presidencia de la Federación Nacional de Comerciantes*. <https://www.fenalco.com.co/blog/noticias-10/jaime-alberto-cabal-asume-presidencia-de-la-federacion-nacional-de-comerciantes-393>

- Instituto Tobías Emanuel. (2020). *Acerca de nosotros - Instituto Tobías Emanuel: Más personas con discapacidad intelectual incluidas*. <https://tobiasemanuel.org/acerca-de-nosotros-instituto-tobias-emanuel/>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (31 de enero de 2018). Colombia en alerta frente al sarampión y rubéola. *Boletín de Prensa n.º 008 de 2018*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-en-alerta-frente-al-sarampion-y-rubeola.aspx>
- Organización Panamericana de la Salud. (24 de enero de 2014). *Colombia fue certificada como país libre de sarampión, rubéola y del síndrome de rubéola congénita*. https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=9280:2014-colombia-certified-free-measles-rubella-congenital-rubella-syndrome&Itemid=135&lang=es
- Rueda-Pérez, G. (1992). En el cincuentenario del Hospital Santa Clara. *Revista Medicina*, 14(4), 47-58. <https://revistamedicina.net/index.php/Medicina/article/view/31-11>
- Rueda-Pérez, G. (1993). Quincuagésimo primer aniversario del Hospital Antituberculoso Santa Clara de Santafé de Bogotá. *Revista de la Facultad de Medicina*, 41(3), 168. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/27294>
- Valery, F., Navas, R., Angeli, G., Arocha, F. Casanova, L., Di Clemente, G. López, D., Morillo, L., Moya, M., Natera, I., Redondo, C. y Zabaleta, M. (2018). Consenso sarampión. *Boletín Venezolano de Infectología*, 29(1), 53-67. <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/07/1007516/01-valery-f-53-67.pdf>

Sobre la escuela y el pacto diferenciado entre sus actores

DOI: 10.25100/peu.868.03

 Lilian Lucía Caicedo Obando
liliancaicedo@gmail.com

La educación se sirve de múltiples discursos, es un campo que toma variedad de producciones simbólicas (conocimientos, saberes construidos en el lenguaje) y las pone a disposición de un público más o menos interesado en ellas. Y a pesar de que esta nos remite casi automáticamente a las instituciones educativas, su intervención sobrepasa este nivel. Se procura educar en muchos espacios sociales, como la familia, las empresas, los albergues... Este acto, según la perspectiva que se adopte y las condiciones que rodeen su producción, se nombra de diferentes maneras: enseñanza, capacitación, orientación, entre otras.

En tanto el ser humano se vincula al mundo en relación con otros, casi todo, sino todo lo que vive, está enmarcado en la posibilidad de aprender algo, incluso se educa y aprende para desestimar algo. Solo quien se educa puede decidir qué acoge o desecha para sí, consciente o inconscientemente.

La educación institucionalizada, a la que hemos denominado genéricamente *escuela*, recibe críticas y defensas que dependen del lugar que la sociedad espera que ocupe en cada época, y de lo que produce con su acción formalizada. Al concentrar a un grupo poblacional amplio y diverso es objeto de variadas intervenciones, no todas propias a su campo. Y aunque están en auge prácticas que la desestiman y alojan otras formas educativas regulares —como la educación en casa o a distancia—, en este capítulo, en un primer momento se indican al menos cuatro argumentos en su defensa: la democratización del conocimiento, la capacidad de ampliar el mundo simbólico, la posibilidad de relacionarse con otros y otras y con lo diverso, y el sabernos constructores novatos de la producción humana.

En un segundo momento, se hace una breve descripción de la relación entre docentes y estudiantes, la cual se defiende como *dispar*. Busca describir la intervención del docente y el compromiso que adquiere cuando se declara “educador/a”, una persona adulta que no puede delegar su lugar, pero que simultáneamente abre espacio a lo posible; al tiempo, se relata la relación del estudiante en esta práctica y las condiciones básicas que se despliegan para la posibilidad de aprender y participar con su actividad en la producción de mundo.

En tercer lugar, se habla de las condiciones simbólicas y culturales como elementos que hay que considerar en el ingreso diferenciado de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo y que se confunden con falta de habilidad en el

estudiantado, cuando pueden entenderse como distancias particulares respecto del ideal naturalizado por la escuela. Se cierra con unas breves palabras en torno a la práctica educativa, que requiere de varios, de quienes buscan la forma para que niños y niñas participen de un espacio que les aloje y favorezca su permanencia.

La educación formal y la escuela

En torno a la "educación" formalizada, circulan diferentes términos, que adquieren un perfil dependiendo de las perspectivas históricas, de los espacios sociales en que se instalan y de las intencionalidades que, desde diferentes fuerzas, se les imprime. Entre ellos, se sostienen sistemáticamente palabras como *escuela* (colegio, academia, instituto, liceo, universidad), *educador/a* (profesor/a, docente, maestro/a, enseñante) y *estudiante* (aprendiz, alumno/a, discípulo/a, educando/a). También se le supone a este tipo de educación unas relaciones, de las que en este escrito se resaltarán la que existe entre *educar* y *aprender*, que, aunque estrecha, dista de tener una dependencia causal (alguien enseña, otra aprende): alguien puede pretender enseñar y la persona puesta en condición de estudiante no necesariamente aprende; incluso, alguien puede aprender sin que se haya instaurado un dispositivo para enseñar. Por supuesto, estos dos elementos, en algunas afortunadas ocasiones, coinciden.

En este caso se habla de la educación que, organizada bajo unos propósitos definidos, que establece unos procedimientos para alcanzarlos, se organiza en un espacio social que permite el trabajo sobre unos saberes que se someten a los diversos intereses de las partes que intervienen (el tipo de sujeto que se quiere formar, las condiciones políticas y económicas que se privilegian, los paradigmas que se instauran en torno a la concepción de niño, niña, docente, familia). A esta educación la llamamos *educación formal*. La Ley General de Educación en Colombia la define como "aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" (Ley 115/1994, artículo 10).

A esta educación formal se le supone un pacto entre las personas que intervienen, y, aunque la comunidad educativa es amplia, en este escrito se hablará en específico de docentes y estudiantes dispuestas, desde lugares diferenciados, en un ejercicio que les sustrae de lo cotidiano, de la demanda inmediata de lo necesario que provee la cotidianidad de la vida en familia y su entorno. Así las cosas, lo que entendemos como escuela (colegio, liceo, centro educativo, etc.) es precisamente este espacio social en el que el campo educativo formal tiene lugar. Además, regularmente este lugar se instaura en un espacio físico que invita al encuentro presencial³⁵.

A la escuela se le hacen diversas críticas, aduciendo, por ejemplo, que es descontextualizada, que ejerce un poder arbitrario, que las personas son crueles y los niños y las niñas sufren, o que no enseña para la vida, entre otras. Sin desconocer la fuerza que sostiene estos argumentos, aquí se situarán algunos asuntos que la hacen defendible: (a) la escuela puede considerarse un espacio socialmente democrático; (b) permite encontrarnos con las ventajas y adversidades de la relación con otras personas; (c) favorece ampliar el espectro de la organización simbólica; y (d) nos ubica como seres novatos en la producción de la humanidad.

La escuela como espacio democrático

En la actualidad la educación, y en ella la escuela, se concibe como un derecho *para todos y todas*, una práctica que otrora era privilegio de unas pocas personas que podían sustraerse al aprendizaje del oficio para la supervivencia.

Un bellissimo dato antes de continuar:

"Escuela" viene del griego σχολή, que originariamente significaba "descanso", "vacación", "tiempo libre", "ocio", "paz", "tranquilidad"... El verbo correspondiente a este sustantivo era σχολάζω, cuyo sentido era igualmente estar ocioso, desocupado; tener tiempo para; estar libre [de algo], dedicar, consagrar tiempo [a algo] [sic]. (Patio-defilosofos, 2013)

³⁵ Hay quienes defienden la escolaridad a distancia. Las razones para esta elección son variadas, igualmente sometidas a las condiciones y comprensiones sobre las relaciones que se definen en torno al encuentro con otras personas.

Puede advertirse que los orígenes de la escuela, al parecer, se correspondían con un privilegio del que hoy, en gran medida, gozamos (al menos en derecho). Difícilmente, hoy en día se negaría explícitamente la posibilidad de recibir un tipo de educación formalizada y que condujera a unos saberes especializados que no se hallan en la cotidianidad de la vida familiar y social. Y, dado que ya no es un privilegio aislado, ha dado espacio a otros asuntos; por ejemplo, pensar que no la necesitamos.

En el sentido de acceder al conocimiento, la escuela, y la educación en su base, invita sin distinción a la igualdad. Dice de alguna manera que, no importando el lugar de procedencia, las tradiciones y los saberes, los privilegios sociales de los que se gozan, todas las personas tendrían posibilidad de acceder a la educación. Este es un punto que requiere tomarse con cuidado, pues la igualdad puede desconocer la diversidad; pero lo que interesa señalar es que ubica a cada ser humano en un orden democrático. Así nos lo narran Simons y Masschelein (2014), para quienes la escuela es un ataque rotundo a los privilegios de las élites, “es una intervención democrática en el sentido de que ‘hace’ tiempo libre para todos, independientemente de los antecedentes o del origen y, justamente por eso, instala la igualdad” (p. 97).

La escuela permite encontrarnos con ventajas y adversidades de la relación con otras personas

La escuela favorece un desprendimiento de la familia, sitúa al niño o a la niña de cara a un orden social más amplio, al que se vinculará indefectiblemente como sujeto social. Si bien el círculo inicial, el de la familia inmediata, le procura un lugar en el que se le acoge como centro y eje de toda medida, la escuela posibilita reconocer a los demás como pares. La aflicción provocada por la desilusión a raíz de la pérdida de la totalidad adquirida en un primer momento (el o la bebé como centro del hogar) requiere traducirse en una construcción de lo que significa relacionarse con otros seres que, como él, también importan. Vivir con otras personas implica recuperar o construir el límite que muchas veces desvirtúa el círculo inmediato de quienes rodean al niño o a la niña.

La escuela amplía el espectro de la organización simbólica

La humanidad tiene la posibilidad de ingresar en el mundo simbólico, el mundo de la palabra. A diferencia de los animales, se sustrae de la realidad inmediata, trasciende el nivel de la necesidad. Cuando tiene sed, por ejemplo, no la tiene necesariamente de agua, se “antoja” o representa algo de su gusto para saciarla (una gaseosa, un jugo), cualquier bebida que no se remite directamente a la necesidad, sino a algo más, por ejemplo: al antojo (“tengo sed de...”), al gusto (“me gustan los...”), al recuerdo (“mi madre nos daba esto para saciar la sed”). Este gusto, antojo o recuerdo es una realización de la humanidad en la construcción que ha hecho en el lenguaje. Una vez que estamos en la palabra ya no nos remitimos a la realidad directa, hacemos construcción de conceptos, de ideas. Estos, en general, son bastante caóticos e inciertos y procuran una organización; cuando al parecer se “organizan”, dan la sensación de realidad. Es decir, elaboramos un mundo, lo organizamos según esos conceptos o ideas, poco a poco lo naturalizamos o consolidamos como si fuese verdadero en sí mismo.

Si entendemos que en cada cultura se consolidan o naturalizan socialmente formas de ser y estar en el “mundo”, acercarse a la escuela favorece un encuentro con la diversidad de la producción humana, es decir, admite que lo real —esta forma posible de operar en la vida y que se ha naturalizado en la cotidianidad— sea lo que queda de lo posible. Como indica Lacan (2008), estamos alienados a la palabra y desde ahí la subjetividad cobra vida, precisamente como aquello que un ser humano puede leer o construir en ese mundo del lenguaje.

En consecuencia, adentrarse a discursos otros, a otras posibilidades, quizá a otras consolidaciones sociales, admite ver otros pensamientos, otros rituales y otras organizaciones sociales. Invita a ampliar los horizontes, a avizorar algo de la magnitud de la construcción simbólica de la humanidad.

La escuela invita a situarnos como seres novatos en la producción de la humanidad

Edgar Morin (1992) dice que somos especie y a la vez individuos, esto implica responsabilidades sociales y particulares.

Cuando un ser humano nace, llega a un mundo previamente simbolizado, con unas organizaciones y comprensiones activas, de las que se le invitará a hacer parte. Pero, para él o ella, en tanto individuo, el mundo es totalmente nuevo y tendrá que recibirlo como legado (tradicción), recrearlo³⁶, leerlo desde las hipótesis que va elaborando con el capital simbólico al que poco a poco se hace y así formalizar algunas comprensiones compartidas para vivir en ese espacio.

Ese espacio que le da cierta estabilidad al niño o niña, también le presenta límites. Así, la escuela es una invitación a trascenderlos, a saberse miembro no solo de una comunidad, sino también de un mundo amplio con ideas, pensamientos, técnicas, que ha hecho diferentes elaboraciones a lo largo de la historia y que le muestran una tradición sobre la cual seguir construyendo, deshaciendo, o quizá emplazando hacia nuevos caminos.

Ahora, habiendo bosquejado estos breves argumentos a favor de la escuela, de lo que se trata es de un campo educativo cuyo compromiso social se ha instaurado en la educación formal de unos saberes o conocimientos que las culturas valoran como necesarios para ser aprendidos por quienes integran su sociedad. Esto les permite ingresar a un mundo simbólico cada vez más complejo, pues sobrepasa el nivel local compartido por el núcleo familiar y su cultura inmediata.

Por supuesto, esta es una definición que valora la escuela como un espacio de encuentro que espera la presencialidad. Aunque se las ha tenido que arreglar con la ausencia y un trabajo a distancia, el valor de la presencia corporal de las personas implicadas, en tanto niñas, niños y jóvenes a quienes se les están presentando los saberes y conocimientos producidos por la humanidad, es trascendental.

Dicho esto, hablar de la escuela involucra diferentes actores y dinámicas: lo administrativo; la organización académica; el trabajo con madres, padres, docentes, estudiantes; los apoyos que benefician la participación de los niños y las niñas en la educación; el conocimiento de los educandos,

un campo de tensiones amplio que requerirá contextualizarse. En este escrito se quiere concentrar la atención en la relación entre estudiantes y docentes, es decir, las personas involucradas directamente en la intimidad del encuentro con el saber —objeto macro de la educación formal— y lo que ello directa e indirectamente envuelve.

Enseñar y aprender, una relación dispar

La enseñanza y el aprendizaje requieren una distinción: si bien son dos caras de la misma moneda, los actores que participan de ella cumplen funciones diferenciadas. En términos de la función ejercida, la enseñanza es encomendada al docente, mientras que el aprendizaje se encuentra del lado del estudiante, quien se dispone o se le invita a aprender.

El niño o niña se hace tal en el encuentro con otros individuos, a la persona adulta le corresponde situarle, lo mejor posible, en las opciones que la humanidad ha construido hasta el momento. A medida que el niño o niña va haciéndose al capital simbólico y cultural que le provee su entorno (entre ellos, la educación formal), colorea el mundo con otros tonos, sorprendivos incluso para la persona adulta.

No está en discusión que en la enseñanza se aprende: el esfuerzo para poner a disposición un saber favorece decantar asuntos que vienen muy bien para la producción de otros elementos, y la pregunta, la no comprensión o la comprensión diferenciada invita siempre a nuevas elaboraciones. No obstante, aquí interesa decir algo en torno a la relación básica entre la enseñanza y el aprendizaje en un espacio académico.

Del lado del docente: "la enseñanza"... y algo más

Quien decide ser docente ha optado por cumplir una función específica en la sociedad: crear las condiciones para que otras personas aprendan algo que es objeto de su trabajo, a la vez que transmite la lengua oficial. Y para ello, despliega una serie de acciones definidas desde perspectivas y consideraciones acerca del valor de la educación, de su papel como docente, de lo que es un estudiante, etc., lo cual le permite instaurar un dispositivo pedagógico de manera sistemática para llevar a cabo la enseñanza.

³⁶ Entrar en la palabra, es decir, en el mundo simbólico, posibilita trascender lo inmediato, sobrepasar la necesidad para dar paso a otras elaboraciones.

La acción de educar encarnada por la o el docente está provista de una carga o influencia social y personal sustancial, así que su intervención no es inocua y, por supuesto, tiene consecuencias, de las que no siempre es o puede ser consciente. Es claro que el papel del educador o educadora implica, al menos en cuanto al propósito, influir en los demás; hay un alto contenido de poder, pues tiene a su cargo a lo largo de su vida, un gran número de estudiantes.

Dicho esto, y si bien en torno a la acción de educar, que algunas personas entienden como “lo pedagógico”, gira un campo de tensiones bastante amplio, interesa señalar algunas funciones visibles en quien se dispone para la docencia.

En su texto “El maestro cuadrifronte”, Bustamante (2012) indica que el maestro o la maestra tiene cuatro caras: la del docente, que detenta un saber; la del enseñante, que se enamora de un saber; la del funcionario/a, que ejerce unas tareas encomendadas en su tarea de educador/a, y la del sabio/a, que tiene un saber en reserva, para que alguien más lo reelabore, lo haga suyo. En diálogo con estas caras, señalaré algunos asuntos.

El/la docente sabe algo

Quien se dispone a enseñar, de entrada, ha declarado en la sociedad que sabe algo, que tiene un conocimiento y que quiere ponerlo a disposición de otras personas. Se trata de un saber disciplinar que es objeto de su interés, es decir, algo de las producciones científicas, técnicas, tecnológicas, sociales o humanas de lo que se ha ocupado con especial empeño y conoce con cierta profundidad, de tal manera que lo puede proponer a otras personas. Es decir, tiene algo que profesar.

La palabra “profesor” viene de *declarar*. Se es profesor cuando se es agente de un saber *ex-puesto*: el lugar de mando es el saber. Para eso, se tiene que tener algo que decir, se tiene que *profesar* algo, exponer una elaboración, no una mera opinión. (Bustamante, 2012, p. 91)

De lo que se trata, en un nivel, es de acercar unos sujetos a la gramática de unas disciplinas. Cuando esto ocurre, el sujeto tendrá elementos para reelaborar, crear, asumir o tomar distancia. En ese sentido, este papel no se cede, sino que se expone,

se crean las condiciones para alojarlo y dar paso a lo posible; pero implica, de entrada, el acercamiento del estudiante a unos conocimientos que no necesariamente se encuentran en la cotidianidad y que están representados en ese o esa docente que ha trabajado para hacerse a ellos.

Nietzsche (2009[1872]), al hablar de estudiantes de bachillerato, señala que efectivamente muchas lecturas y tradiciones parecen no decir nada a las personas jóvenes, pero que esto es así porque la docencia también se ha dejado seducir por la moda, por lo inmediato, dejando atrás literalmente la valoración de lo hecho con dedicación. Se necesita criterio para criticar, y esto no se logra con la opinión. El juicio fundamentado en un saber proviene de un trabajo en el que el profesor o la profesora no consiente a la inmediatez, sino a un trabajo, a un esfuerzo que le permita al niño o niña, a la persona joven o adulta puesta en condición de estudiante, dialogar con la maravillosa producción humana y hacerse partícipe de ella como coconstructora.

Hay que reconocer que, en otro nivel, la transmisión sugiere algo de inacción de parte del estudiante, tal como la pedagogía activa lo denuncia. Pues bien, se sabe que la o el estudiante siempre participa (aunque el maestro o maestra no siempre lo note), lee lo que le proponen desde su acervo simbólico, lo desecha, busca su literalidad... y, por supuesto, este variopinto panorama requiere de acciones para situar la intencionalidad del ejercicio educativo. De ahí que educar, como Freud lo señalara (1990[1925]), se considere como una de las acciones imposibles en la sociedad, es decir, que nunca se alcanzará en la medida esperada, pues algo se escapa siempre al cometido. Cada sujeto lee en función de sus intereses y necesidades, por lo que se entiende que la trasmisión, en este caso, tiene que ver con la posibilidad de presentar, de manera recontextualizada, los conocimientos a quienes les “interese”.

El maestro o maestra dispone unas condiciones para que el otro/la otra aprenda

El docente no es un conferencista que entrega su saber a una comunidad y se desentiende de sus consecuencias. Se compromete, al menos con su intención y esfuerzo, a que su saber sea revelado lo mejor posible para que sus estudiantes puedan

acercarse a él. Esto supone la idea de que la o el alumno se aproxime a un saber que le es, en gran medida, “desconocido” y, entonces, el maestro o maestra, al ofrecer un saber, debe dar tiempo para que ella o él haga sus propias elaboraciones, avance y retorne para comprender, establezca relaciones, busque su literalidad, encuentre en sus intereses y necesidades los soportes para alojarlo. El orgullo de un maestro o una maestra, en este caso, sería el que sus estudiantes comprendieran o se aproximaran lo mejor posible a las intenciones de su espacio académico (aunque no podemos perder de vista que lo que pone la o el estudiante es definitivo), lugar desde el cual pueden tomar distancia o aliarse.

En las instituciones de educación superior que forman docentes, se procura que la o el futuro profesional tenga en su currículo nociones de las ramas “psi” (psicología, psicoanálisis) y también de la sociología o la filosofía; además, que se posicione de su lugar en la sociedad. Se espera que el maestro o la maestra se aproxime a la comprensión de lo que es un sujeto y su proceso cognitivo o su deseo por aprender, y que entienda cómo se relacionan los seres humanos. Hay una intención clara de brindar elementos que aporten a la posibilidad de educar. Si sabe cómo se aprende, puede preparar una clase atendiendo a esas consideraciones; si sabe cómo se socializa, puede crear las condiciones para que el niño o la niña tenga lugar en el encuentro con sus pares, etc. Por supuesto, quien enseña procura entender lo mejor posible y, si se tiene suerte y deseo de saber, se hace un panorama bien fundamentado que brinde herramientas para su estrategia pedagógica.

En este caso, sería muy raro que las o los docentes no conocieran a Piaget, a Vygotsky, a Ausubel o a Freud. Piaget (2016[1977]) nos ha propuesto unas *etapas del desarrollo del niño* y, aunque es criticado, la guía que se entrega a la docencia ha significado validar una educación que va desde la intervención centrada en el desarrollo sensoriomotor, pues las y los pequeñitos tienen su cuerpo y sentidos para acercarse al mundo, hasta el pensamiento lógico u operacional, propio de personas que han alcanzado un capital simbólico importante y tienen elementos para operar ya no con lo concreto y perceptual, sino con aquello que se escapa a lo real. De igual manera,

Freud, a partir del psicoanálisis, se convierte en un referente para entender los deseos del ser humano, por supuesto, el niño o la niña, su pulsión³⁷, la importancia del límite y lo que permite, el lugar singular que ocupan el padre y la madre, etc. O al maravilloso Vygotsky, que, al hablar de la zona de desarrollo próximo, declara la importancia de construirnos socialmente con demás pares y personas adultas.

Ser docente exige de alguien que se aproxime a la producción cultural para tomar decisiones y construir formas de relación que permitan que el cometido de educar tenga lugar. Por ello, en el espacio universitario, quienes se dedican al estudio específico de la educación y lo que la rodea para posibilitarla (la pedagogía) se preguntan precisamente por la relación de la educación con otras disciplinas, dado que el campo educativo es un condensado de múltiples tensiones y comprensiones. Aquí solo se han mencionado algunos asuntos de los que se ha servido la educación para su propósito.

El/la docente crea rituales de regulación que posibilitan el trabajo

Al espacio educativo llegan seres humanos enviados por la familia, comprometidos por una sociedad que ha estimado esta acción de educar como deseable, al punto de definirla como un derecho fundamental. Este ideal social no siempre representa el deseo del estudiante: algunos y algunas quieren ocupar su tiempo en redes sociales, prefieren seguir a *influencers* o ver un tiktok, etc., que dedicar trabajo para aprender, no solo saber.

Ahora bien: la enseñanza puede ser divertida, pero no siempre toda actividad educativa puede ser lúdica o permite serlo, y no todo saber es del interés del estudiante. La sociedad hace malabares para explicarle que aquello que siente es necesario para su vida y para estar en la sociedad, y el sujeto puede valorar ese saber solo cuando ya se ha aproximado a él.

Lo anterior indica que no siempre la o el estudiante está en disposición para asumir el trabajo que implica aprender. Por supuesto, puede haber

³⁷ Freud (1990[1915]) señala que la pulsión es una fuerza interna constante, no momentánea. En ese sentido, es una fuente interior de la que no se puede escapar.

curiosidad, se quiere saber; pero también es cierto que convocarle al trabajo, que a veces es penoso, no es fácil. Y ahí radica una de las magias del docente: debe crear condiciones para la escucha, para que el niño o la niña atienda, para que se detenga y no pase por encima de los demás, para que sepa que es alguien, y también es alguien entre otros y otras, es decir, que entienda, por ejemplo, las posibilidades del límite. Meirieu (2001) lo dice bellamente:

La pulsión de saber mata el deseo de aprender porque lo exige todo, y ya. Aprender exige aplazar la satisfacción inmediata de esta pulsión. Aprender es transformar lo real en problema y disfrutar del trabajo al que nos prestamos para que, poco a poco, se descubra eso real. Aprender es renunciar a la brutalidad de la pornografía para encontrar placer en el erotismo del desvelamiento. Aprender es acercar la dicha de entender. Una dicha que no termina cuando hemos comprendido, sino que, por el contrario, nos lleva a nuevos desafíos e implica nuevos aprendizajes. (p. 81)

Este papel de regular comporta también establecer rituales. Por ejemplo: la toma de asistencia (para algunas personas puede ser control, pero también puede verse como una forma de decir: “estás aquí, con nosotros y nosotras”) y el establecimiento de horarios (como lo organice cada institución y lo represente la o el docente) permiten distinguir el adentro del afuera.

Bustamante (2012) dice que “el maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, llama la atención, cuida al uno y vigila al otro. Hace ser, mediante el hacer-hacer a otros” (p. 89). El ingreso al aula es por excelencia la posibilidad de encontrarse con otras personas, y la o el docente es una figura que regula esa relación. Al niño o la niña, al ser humano, se le invita a estar con otros, pues esto conlleva un esfuerzo para mediar los deseos y, a veces, invitar al deseo por algo. Esto significa que tendrá que decirse “sí” a algunas cosas, “no” a otras, y, muchas veces, mantenerse en alerta, para permitir que las relaciones se construyan de maneras que quizá la maestra o el maestro no sospechó.

Estas funciones las cumple quien enseña, y contribuyen a disponer las condiciones para aprender. Indudablemente, están las formas que adopten se-

gún las concepciones que, consciente o inconscientemente, esta persona o la institución sostengan. Por ejemplo, una maestra de primera infancia pide a los niños y las niñas estar pendientes de quién está y de quién falta, explica que esto hace que tengan conciencia de la presencia o ausencia del compañero/a y, si bien es una bella iniciativa, que puede ser mejor aceptada por las y los pequeños (sabe mucho esta maestra de los niños y las niñas), en su estructura es lo mismo que la toma de una lista: un dispositivo para regular.

El/la docente transmite un entusiasmo por el saber

Si bien la profesora o profesor pretende transmitir algo, entendemos que esa transmisión no es literal, de ahí que se hagan esfuerzos importantes para convocar al estudiante. La relación que un o una docente tenga con su saber es una de las características que lee el estudiantado en su profesorado, y les exhorta o distancia de un espacio académico.

Cuando un o una docente se enamora de su saber (le inquieta y se relaciona con preguntas propias), se hace evidente. Esto se traduce en una relación espontánea con las actividades y compromisos que ejecuta: se ve a la matemática que ama las matemáticas y se emociona con las clases y ve en los números las respuestas a la comprensión del mundo; el músico que hace orquestas con cada grupo que llega a su salón; la bióloga que hace huertas incluso en un colegio que solo tiene cemento. Cada una de estas personas permite que sus estudiantes digan: “me gustaría ser como ella/él” o “quisiera saber de eso”, no porque la maestra o el maestro lo sepa todo, sino precisamente porque encuentra maneras de seguir buscando en eso que le apasiona.

Desde este ángulo, el maestro encarna —y moviliza— algo del deseo. [...] Esto no es algo que se dice en el programa, no es algo que el maestro exponga [...] en esta cara de enseñante, el maestro encarna delante de los estudiantes una relación de deseo con el saber, cosa que no se garantiza simplemente profesando; y esto ocurre si asume con el saber una postura deseante, es decir, una “postura investigativa”, pero no porque la autoridad le diga que tiene que investigar, o porque su contrato diga que es un profesor investigador, es porque no puede aguantarse las ganas de hacerlo (independientemente del tipo

de investigación de que se trate). Y encarnar la postura de deseo frente al saber implica no poder ocultar la falta delante del otro, así se quiera. (Bustamante, 2012, p. 92)

Muchas iniciativas pedagógicas han hecho evidente este hecho y algunas de ellas sienten que deben educar a sus maestros y maestras en este aspecto, o lo han convertido en un modelo para seguir. Bueno, esto difícilmente es posible, pues se trata de una relación auténtica con algo y cuando se pone a disposición de la educación ha resultado muy benéfica. Meirieu (2001) habla de esto al referirse a la Escuela Summerhill³⁸. Indica que su fundador, Neill, tenía una pasión desbordada por lo que hacía, lograba conquistar a los niños y las niñas en la búsqueda de asuntos que se convertirían en su investigación constante. Luego, algunas personas fundaron muchas escuelas Summerhill a lo largo del mundo y no siempre resultaron bien. Explica que lo que no se entendió es que Neill hizo lo que hizo porque era él, y que lo que no se cuenta es que muchas personas jóvenes no encontraron su camino en medio de esta amplia libertad.

El maestro o maestra genera una conexión con su propia pasión, es una transferencia de su deseo de saber lo que está en juego, de ahí que, aunque algunas personas se informen y crean saber mucho sobre algo, quizá transmitan datos e ideas, pero no necesariamente pasión por el saber.

Esta relación del escolar con la importancia del saber, pero también con quien lo encarna, lo describió el psicoanalista Sigmund Freud (1990[1914]), cuando, convocado a escribir ya en edad adulta para el colegio, se siente nuevamente como colegial: “no sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros” (p. 248).

En ese mismo sentido, el psicoanalista Philippe Lacadée señala que hay maestros y maestras que

tienen autoridad auténtica —para referirse a quienes transmiten su pasión por el saber—, asunto que se traduce en lo que muestran a sus estudiantes, en el interés que le ponen, en el rigor y la oportunidad que encuentran en lo que hacen. Las y los docentes emplazan su vida, pues es lo que les moviliza, “profesores que sabían transmitir la manera como el saber había transformado sus vidas” (Lacadée, 2018, p. 97).

Del lado del estudiante: “el aprendizaje” y algo más...

El/la aprendiz, a quien se dispone, no siempre a voluntad, para aprender algo, se le denomina *estudiante*, y estudiar significa esfuerzo, dedicación, no solo para informarse, sino para aprender. En este orden de ideas, el aprendizaje es un acto que se supone en el pacto educativo primordialmente del lado del estudiante, y, para que acontezca, se requieren condiciones que trascienden su capacidad o las buenas prácticas pedagógicas de un o una docente. En este acontecimiento están de por medio los intereses, las necesidades, el trabajo del estudiante, el capital cultural que su entorno le haya provisto y la forma como él, a su vez, lo ha leído y lo pueda representar (su singularidad).

Así las cosas, se señalan tres asuntos que intervienen en el aprendizaje: las condiciones biopsicológicas, las condiciones sociales y las condiciones singulares.

En primer lugar, el ser humano está provisto de unas condiciones biológicas y genéticas que le dan unas características determinadas: por un lado, una estructura corporal con unos sentidos que perciben el mundo de una manera delimitada, diferente a otras especies animales; y, del otro, tiene la capacidad de acceder al mundo simbólico, es decir, de hacerse a la palabra y construir mundos más allá de la realidad.

La estructura biológica de un ser humano tiene unas características que le permiten conocer de cierta forma el mundo, es decir, es límite y posibilidad. Es posibilidad porque lo que percibe o siente se convierte en la manera de acceder al mundo, lo asume como real; y es límite porque le da la sensación de realidad a algo que depende de los sentidos, obviando las posibilidades del conocimiento que podría alojar con otras percepciones, pero también

³⁸ La Escuela Summerhill fue una propuesta fundada por Alexander Sutherland Neill, desarrollada en una granja de Alemania entre comienzos y mediados del siglo XX, cuya base de trabajo era la no dirección de los trabajos escolares, exploraba el deseo de saber del niño o niña y creaba las condiciones para su despliegue.

con la construcción del mundo en el lenguaje. Es diferente el mundo sensible al mundo inteligible: lo sensible corresponde a la inmediatez de la percepción, en tanto que lo inteligible se relaciona con las posibilidades simbólicas que trascienden lo perceptual.

Una característica determinante de hacernos humanos es precisamente acceder al lenguaje y poder construir una realidad más allá de los datos de la percepción. Esta idea de que podemos simbolizar el mundo es lo que en términos generales se ha llamado *inteligencia*. Así, somos seres en la palabra: lo que construimos en las ideas es lo que convertimos en "realidad" (las creencias, las ideas de familia, las concepciones del niño o la niña, etc.); órdenes imaginadas, lo denomina Harari (2014, p. 129), lo cual nos distancia de lo necesario e inmediato.

En segundo lugar, se encuentran las condiciones sociales, gracias a las cuales los seres humanos hemos construido lenguaje, con el que lo social se decora de múltiples formas. Es en la posibilidad de encontrarnos con otra gente que un sujeto puede acceder al mundo simbólico, lo puede leer, interpretar y reelaborar. La simbolización del mundo en un ser humano solo es posible porque se encuentra con otros.

Las expresiones iniciales de la niña o el niño que recién ha nacido no tienen intención comunicativa en sí mismas, son una expresión de una situación, por ejemplo, de incomodidad o de que algo no va. El llanto primero, de las primeras horas, confirma el paso a una condición que ha cambiado, es decir, de su vida en el vientre materno, a su salida al mundo. Aquí se produce una incomodidad, que no tiene nombre para este ser recién nacido. Sin embargo, este nuevo ser humano rápidamente se encuentra con un algo (palabra, gesto, contacto físico, etc.) que llamaremos *respuesta del otro que ya está inmerso en el lenguaje*, asunto que ágilmente advierte que algo le acontece o le afecta. De parte del sujeto cuidador provienen palabras como: "¿tienes hambre?", "¿tienes frío?", que en principio no tienen ningún sentido para el niño o niña, que no está inmersa aún en el lenguaje. Comienza, entonces, un proceso riquísimo de hipótesis, ensayos y respuestas, en el que quedará claro que es en el encuentro con otros y otras que nos hacemos humanos.

Para el maestro o la maestra, el valor del encuentro con otras personas y con estas condiciones sociales es claro, precisamente, para generar condiciones de aprendizaje.

El psicólogo soviético Lev Vygotsky dedicó parte de sus esfuerzos a investigar los procesos del aprendizaje y le inquietó mucho cómo algunos niños y niñas con la misma edad mental, con el mismo maestro o maestra, aprendían de manera diferente y a ritmos diferentes. Y lo explicó con la noción de *zona de desarrollo próximo*.

Cuando se expuso que la capacidad de infantes con un supuesto idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro o maestra variaba en gran medida, se hizo evidente que los niños y niñas no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 2009[1979], p. 10)

En este caso, el psicólogo habla de edad mental (como algo situado en la misma persona). La escuela pocas veces en nuestro medio habla en esos términos, pero resulta interesante ver aquí cómo se va configurando el valor del encuentro con las y los pares y con las personas adultas.

En un sentido similar, los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1998[1970]) muestran otra forma de socialización que interviene en el aprendizaje, en específico, en el aprendizaje escolar. Se refieren al *capital cultural y simbólico*, es decir, a aquel acumulado cultural y simbólico con el que el niño o niña llega a clase. Sobre esto nos detendremos más adelante.

En tercer lugar, se encuentran las condiciones singulares, esto es, lo distintivo de cada sujeto, aquello que le hace único. El psicoanálisis ha hecho avances importantes en esta materia al indicar que lo singular no puede ser sometido a ninguna

regularidad; habla de la forma como cada persona puede estar en el mundo. No es sinónimo de particularidad, pues esta es un rasgo compartido por una parte de la población (como pertenecer al grupo de población afro, ser parte de una universidad, o tener un síndrome de Down). Lo singular es la condición que se escapa a la norma, a lo regular, se inscribe únicamente en cada uno. No es así un asunto consciente, tiene que ver con unas formas de estar en la vida, no equiparables con otras.

Aquí se encuentran aquellas manifestaciones que no siempre comprendemos: ser juicioso o juiciosa para una tarea o no serlo, interesarse por unas materias y no otras, asumir los acontecimientos en su vida de una forma u otra... son asuntos que competen al estudiante directamente y sobre los cuales poco puede hacer la o el docente, más que estar advertido, pues su tratamiento, cuando afecta el desempeño del sujeto en la sociedad, no es de su campo.

Estos elementos, que se colocan como observación para pensar la acción educativa de un pedagogo o pedagoga, viene muy bien para otros campos disciplinares; saber hasta dónde puede llegar la intervención de un o una terapeuta que se adentra en el campo educativo pasa por conocer asuntos básicos del sujeto.

Quien aprende enseña y quien enseña aprende

Si bien la educación formal tiene unos compromisos y ha delimitado unas enseñanzas, lo que acontece en el aula puede convertirse en una apertura a lo posible. En el ejercicio de su docencia, por un lado, el maestro o maestra aprende de su práctica docente; por otro lado, mediante las preguntas, las comprensiones diferenciadas y las incomprendiciones de sus estudiantes, logra adentrarse en otras posibilidades de la gramática de los saberes impartidos. Celestin Freinet, un pedagogo francés, referente obligado en la pedagogía activa, indica que "a nadie se le ocurriría pensar que el niño, con sus propias experiencias y sus conocimientos diversos y difusos, tiene también algo que enseñar al maestro" (Freinet, 2002[1964], p. 42). En este caso, ser sensible a las posibilidades del intercambio y no perder la oportunidad de sorprenderse por las comprensiones de las y los estudiantes y su forma

de relacionarse con el saber desde sus intereses, necesidades e hipótesis es un elemento que viene muy bien a la práctica educativa.

De igual manera, la o el estudiante, en su intercambio con otros individuos, favorece la ampliación del repertorio de la diversidad de lo humano, al adentrarse en la escuela desde un capital cultural generado por su entorno, y por sus comprensiones, brinda al maestro o maestra y a sus congéneres formas de vida alternas, culturas que viven rituales diferenciados, comprensiones de mundo que conceden la movilización de los saberes y que retan a nuevas elaboraciones.

Las condiciones en las que un entorno primario (la familia, por ejemplo) inserta a un niño o niña definen la mayor o menor proximidad a la educación institucionalizada. Cuando se habla de la diversidad cultural de la niñez, se la asume habitualmente como un elemento pintoresco para exponer (comidas, fiestas, tradiciones de las culturas, etc.), pero poco se ha reflexionado sobre las implicaciones del diálogo que envuelve su reconocimiento en la producción simbólica y cultural que se ha legado a la niñez y su relación con los ideales naturalizados de la educación. A la escuela se llega con un legado.

Algo de lo que aporta la relación social: capital simbólico y capital cultural

Capital simbólico y capital cultural son conceptos usados por los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1998[1970]) para describir una forma de organización social que impone la valoración de unos simbolismos que contribuyen a formas de exclusión, adicionales a las económicas y tradicionalmente estudiadas. Estos conceptos, que se asumen con regularidad para hablar desde perspectivas políticas, vienen muy bien para dialogar acerca de las condiciones que un entorno brinda a un niño, niña o joven y que se convierten en insumos para leer el mundo. Los autores han sido leídos de diversas maneras; aquí lo hacemos para pensar la relación maestro/a-estudiante y el diálogo que se establece con el capital simbólico y el cultural que los niños y las niñas llevan a sus escuelas.

El capital simbólico, ampliamente desarrollado por disciplinas como la lingüística y el psicoanálisis,

describe cómo los seres humanos nos hacemos tal y producimos un mundo con los significantes que el lenguaje nos concede. Es decir, nos hacemos y construimos tal mundo en las palabras. Por su parte, el capital cultural se refiere al acervo, patrimonio o riqueza cultural que una persona posee y desde la cual se relaciona con las demás.

El capital cultural se produce en el seno de las familias o entornos a los cuales el niño o la niña tiene acceso. Se traduce, cuando pequeños, en los significantes que le son heredados de manera consciente o no y que el niño o niña adopta como propios y naturaliza como referentes para ver el mundo. Así, creencias, lenguaje, idioma, formas de vestir, hablar, rituales para alimentarse, para relacionarse con las parejas, etc., provienen de este primer espacio social que crea para el infante unas posibilidades de ingreso al mundo. Lejos de ser objetivo, este capital cultural es solo una forma de acercamiento posible a las relaciones sociales; es constitutivamente subjetivo, pues depende de las valoraciones que las familias y las culturas en las que nace un niño o niña han construido y consolidado para la convivencia, en el seno de una cultura a la que pertenecen.

Estas construcciones son arbitrarias, es decir, dependen de los acuerdos prioritariamente inconscientes que se organizan y adquieren forma estable y, finalmente, se naturalizan como si fuesen verdaderas en sí. A estos acuerdos con los que vivimos, Harari (2014) los llama *un orden imaginado*: "creemos en un orden particular no porque sea objetivamente cierto, sino porque creer en él nos permite cooperar de manera efectiva" (p. 129). Es importante aclarar que estas elaboraciones son convicciones de las personas que las reproducen, no una ficción consciente que podría o no colocarse a voluntad de las y los implicados.

Cuando hablamos de procesos sociales que intervienen en la posibilidad de aprender, la idea de la construcción social de conocimiento (orden imaginario) resulta poderosa. Lo que se quiere señalar aquí es que cada niño o niña llega al mundo de manera diferente, se le invita a pertenecer a él desde unas condiciones y convicciones particulares de su entorno. No todos y todas ven lo mismo; las familias proveen afectos y relaciones diversas, que se hacen muy evidentes en el encuentro con otras formas de

ver y valorar el mundo. El ingreso al campo educativo formal (el de la escuela, liceo, colegio, universidad, etc.) tiene algunas exigencias que delimitan esta inmensa diversidad.

El encuentro institucional invita, por un lado, a relacionar esas particularidades que hemos adoptado de nuestras familias y de nuestros entornos y las comprensiones propias que hacemos, para ponerlas en diálogo con otras particularidades. Por otro lado, la institución educativa somete a todas las personas a una regularidad previamente seleccionada de saberes y prácticas, que pone a todos los sujetos ya no de cara al campo de lo singular o lo particular, sino a lo más universal: a los saberes que se espera compartamos como sujetos sociales.

Es claro que la escuela hace una selección de cosas que, por lo general, dejan por fuera otras. Se habla desde una lengua oficial, desde la selección instituida de saberes, desde una espiritualidad oficializada, desde una estructura organizativa relativamente estable, etc. Las personas encargadas de definir esto o aquello como mejor para todos y todas están igualmente constituidas o definidas por unas perspectivas que resaltan o que dominan sobre otras, y, desde ahí, se sienten autorizadas para definir ese "mejor".

Cada época ha definido este "mejor" de diferente manera y lo ha defendido como si fuese la verdad. Pongamos el ejemplo de dos niños o niñas en condiciones económicas similares, cuyos padres y madres tienen posibilidades laborales y de relación afectiva equiparables (ambos son queridos, son cuidados y se da, en cada hogar, lo que en cada caso se puede dar). Aquí podemos decir que el capital económico es similar y que las condiciones afectivas parecen comparables. Cada grupo familiar ofrece al infante recursos culturales propios de las y los integrantes (formas de hablar, rituales, creencias, prácticas alimenticias, etc.). Hasta aquí, sin exigencias externas que las cotejen, las formas diferenciadas de educar solo son parte de la variedad posible en lo humano.

Luego, estos dos niños o niñas, ya sea porque sus padres y madres valoran la educación, o porque la educación es un derecho, o porque para trabajar hay que dejarles en alguna parte (la escuela como guardería), ingresan al sistema educativo, a una institución escolar. El ingreso a la educación formal

hace visible la diversidad desde mecanismos de diferenciación y dicha diferencia está referida a un eje, un punto desde el cual se puede establecer comparación. Y, dado que la escuela es masiva y tiene una tradición, hace una selección de asuntos a los cuales todas las personas requieren acceder³⁹. En este momento, las condiciones de diferenciación del orden establecido, por una parte, se perciben como necesarias y, por otra, requieren flexibilización por parte de las y los docentes.

Hay aquí, dos asuntos de diferente orden. El primero solo se dejará enunciado: la escuela, como ya se ha dicho, invita sin distinción a la igualdad, como diciendo: “no importa de dónde vengas, qué tradiciones y saberes tengas, de qué privilegios sociales goces, aquí eres como otros y otras”. Por otro lado, la escuela requiere ponderar esa idea, pues el punto de partida de cualquiera puede distar de los intereses que la escuela implante.

Como se ha dicho, los niños y las niñas llegan al aula escolar con una variedad de posibilidades, cada quien con mundos con construcciones diversas, pero también regulares (los enfoques u órdenes imaginarios que los sustentan) y que entran en diálogo con la propuesta escolar. Cuando el capital cultural adquirido es cercano a las intencionalidades de la escuela, el niño o la niña surge ante los ojos de sus docentes como “inteligente”, “avanzado/a” y, quizá, con un buen pronóstico escolar; en tanto que, cuando la o el estudiante posee un capital cultural lejano al escolar y los nuevos significantes no son comprendidos con la rapidez que se espera, se le puede percibir como “con problemas” y con un pronóstico no tan bueno.

Un maestro, maestra o una institución educativa que no está advertida de este escenario, de la relación de la escuela con las condiciones que el entorno brinda al estudiante, puede fácilmente confundir la diversidad con asuntos de potencial personal o acusar a la familia de no ofrecer el apoyo suficiente. En este sentido, la o el estudiante no tendría problemas

de aprendizaje ni le aplicarían esos otros apelativos con los que confundimos la diversidad que no coincide con las expectativas iniciales de la escuela.

La falta de comprensión de este aspecto ha impedido ver que hay distancia importante entre lo que el niño o niña trae de su casa y las expectativas formalizadas de la escuela. No obstante, lo que aquí no puede perderse de vista es que el éxito o fracaso escolar no recae exclusiva y principalmente sobre el potencial del ser humano, y que, al no considerar este aspecto, la condición democrática de la escuela puede rápidamente desvirtuarse.

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural. (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 17)

Ahora bien, la escuela insiste con mucha regularidad en que los padres y las madres deben participar de la educación de sus hijos e hijas, asunto que debe aclararse, pues a la escuela le compete la educación formal, un capital cultural y simbólico que sobrepasa las condiciones de la mayor parte de la población. Cuando se invita a la familia a vincularse desde este lugar (que es el saber propio del campo educativo), pocas veces tiene éxito, toda vez que se requeriría que esta tuviera proximidad al capital cultural privilegiado por la escolaridad para que sea posible; de lo contrario, la situación puede crear angustia en las familias al no saber cómo asesorar a sus hijos e hijas en los procesos escolares, y conllevaría a adoptar medidas para suplir algo. Tendrá que pensarse muy bien el sentido de la participación del núcleo familiar.

Una práctica que requiere de varios

Las y los docentes han compartido su responsabilidad de educar con disciplinas que, centradas en el/la escolar, contribuyen a que participe en el espacio educativo. Hasta hace algunos años, la educación no tenía que vérselas con las diferencias; o sí, pero

³⁹ Hay una discusión importantísima sobre los saberes que circulan en las escuelas: ¿qué se privilegia como “para todos y todas”? ¿qué ideas de niño/niña, educación, etc., se van a defender? Un tema que no es objeto de este escrito, pero que requiere advertirse.

no en el sentido asignado hoy. Otrora, la diferencia era de cara a un deseo o ideal común: el que todos y todas llegaran a ser tan normales como se esperaba de lo ideal (sigue siéndolo en la mayor parte de las sociedades). La diversidad existía, pero el imaginario de la educación buscaba disolverla en algo considerado "mejor para todas las personas", aunque afortunadamente "no lo lograba". Y, por supuesto, toda la sociedad trabajaba (con mayor o menor conciencia) en torno a la posibilidad de construir unos ideales. Así las cosas, las diferencias eran eso, un asunto que distaba o se diferenciaba del ideal.

Esta perspectiva alojó la participación de diferentes terapeutas que, con inclinación por perspectivas que buscaban dicha normalización, realizaban prácticas encaminadas a regular "al sujeto", es decir a convertirlo lo más cercano posible a los prototipos de normalidad que sostenía una sociedad, y esto era posible precisamente por que prevalecía un enfoque clínico en el campo social. La diferencia que constituía a una persona lo era de cara a un arquetipo. Así las cosas y en consonancia con esta forma de ver, el sujeto quedaba sometido a un trabajo terapéutico que no interrogaba la propia mirada, aquella que lo diferenciaba y que se preguntaba por sus propias prácticas.

En la actualidad, se espera que la educación adopte su cuota de trabajo para educar en medio de la diversidad (no la diferencia, como notarán). Hablar de diverso significa entender la inmensa variedad de seres humanos que constituyen precisamente lo humano, ya no con acomodo a un ideal, sino con la atención a las posibilidades de la diversidad que nos constituye. Las capacidades de los seres humanos son variadas y las posibilidades de participación en los espacios sociales exige, por ejemplo, en el caso educativo, que el mismo espacio replantee su lugar. Así, poco a poco, se vienen construyendo y asumiendo nuevas formas de ser, asunto que presiona otras concepciones de escuela, de estudiante, de docente y de terapeuta en el espacio escolar, incluso de la educación misma (que es de lo que hablamos en este caso, pero que bien puede ser entendido en cualquier otro campo social).

Se entiende que la educación tiene algo de estructural: el dispositivo pedagógico se instaura independientemente de culturas y contextos, y hay

saberes que no dependen de las condiciones contextuales (no así su aplicación).

Es claro que hay una alta valoración de la educación, y que las familias y diferentes profesionales reconocen que se requiere hacer esfuerzos para que el cuerpo estudiantil tenga lugar en las instituciones educativas, independientemente de la condición de los niños y niñas. Pero no puede desconocerse que la educación en las instituciones educativas es masiva (lo es mayoritariamente en nuestras escuelas y tiene pocas posibilidades de modificarse) y, si bien se trabaja con un grupo en su globalidad, se requiere saber que en el salón hay sujetos diversos y, por tanto, lo que se haga, si bien se perfila para muchos, se recibe uno por uno. Así las y los maestros saben muy bien que deben generar diferentes tipos de experiencias para que cada quien pueda adentrarse en los procesos educativos de la mejor manera.

Aun así, la singularidad del estudiante puede escaparse a las condiciones del docente y a su práctica educativa. De igual manera, el maestro o la maestra puede requerir opciones que la condición cotidiana obnubila.

La ocupación del escolar es ser estudiante y las consideraciones que se tengan para su permanencia son importantes. De ahí que se necesite de la participación de diferentes profesionales que, unidos por el interés central de dar lugar al estudiante, desarrollen una práctica desde sus saberes. Digámoslo directamente: el maestro y la maestra no son terapeutas.

La labor de la escuela, y en ella la de los maestros, no es clínica o terapéutica: el trabajo del educador es pedagógico, aunque a veces, ante la ausencia o imposibilidad de tales figuras, se requiera "improvisar". El apoyo de los profesionales, desde sus propios saberes, y centrado en el niño, es decisivo. (Caicedo, 2018, p. 8)

Así que, el asunto no gira en torno a buenas voluntades, ni de favores, ni de egos tratando de mostrar su potestad; se trata de un trabajo conjunto que permita alojar al niño o a la niña. Por tanto, en muchas ocasiones, la escuela requiere de aquellas personas que, adentradas en las especificidades del tratamiento terapéutico, puedan realizar una práctica consciente con el niño o la niña y, al tiempo,

construir con las y los docentes las condiciones para alojar al estudiante.

La práctica entre varios es un dispositivo institucional creado por el psicoanalista Jacques-Alain Miller (Di Ciaccia, 2019). Esta práctica tiene orígenes muy específicos, pues se desarrolló en relación con niños y niñas a quienes la práctica educativa regular resultaba insoportable. Sin embargo, advertir que la educación se nutre de múltiples saberes nos viene muy bien para evidenciar que el dispositivo se centra en el sujeto, que no encuentra su lugar en las propuestas de la institución, ni se concentra en las necesidades institucionales, esto es, no trabaja para que el niño o la niña se adapte a la institución, a pesar de todo lo que esto puede significar para él o ella, sino que busca la manera de que encuentre su mejor lugar.

Así las cosas, la perspectiva desde la cual se asume la intervención es central. Hasta hace algunos años se buscaba la “normalización de las y los escolares”, es decir, que, dados unos ideales, todo sujeto que ingresaba a la escuela aspiraba a ese ideal. Esta perspectiva, que aún se sostiene paradigmáticamente en muchos espacios, actuaba en consecuencia, ya que todos los actores educativos buscaban que la escuela tuviera una niñez acorde a las expectativas. El niño o niña era sometido a diferentes intervenciones terapéuticas y clínicas con el objetivo de que se pareciera lo más posible a “lo normal” (esto es trabajar para la institucionalidad).

Cuando la perspectiva se desplaza para entender que la diversidad es propia de lo humano, se emprende un difícil recorrido para que la escuela entienda su participación en la construcción de ideales y en la exclusión de toda aquella persona que no responde a ellos. Así, se espera que las intervenciones trabajen desde las capacidades de los sujetos y que la escuela equipare oportunidades; y dado que esta se estructura a partir de perspectivas homogeneizantes, se requieren prácticas que permitan pensar en las posibilidades de participación de los niños y las niñas en el espacio escolar.

Así que, en educación, el diálogo con otros y otras profesionales se hace necesario hoy para alojar al estudiante, equiparar condiciones y oportunidades, y posibilitar su derecho a la educación. Esto es viable en un sentido por la práctica de terapeutas,

que, siendo sensibles a aquello que se escapa a la práctica cotidiana, pueden favorecer acciones que aporten a la permanencia de los niños y las niñas en los espacios educativos, ya sea con ajustes que ayuden al maestro o maestra a replantear su práctica, o con trabajo directo con el niño o la niña, para contribuir en la comprensión de su acercamiento a los procesos de su aprendizaje. Un acercamiento respetuoso a las condiciones en que el profesorado realiza su práctica, a su saber (que es el pedagógico y disciplinar), y la disposición a un trabajo centrado en favor del estudiante puede servir muy bien en el propósito de la intervención.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998[1970]). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifrente. *Revista Infancias*, 11(2), 87-97. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/56331/7161>
- Caicedo, L. (ed.) (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación, encuentros entre docentes y psicoanalistas*. Aula de Humanidades.
- Di Ciaccia, A. (2019). La práctica entre varios. *L'Atelier*, (1), 10.
- Freinet, C. (2002[1964]). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1990[1914]). *Sobre la psicología del colegial: Obras completas*. (Vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (1990[1915]). *Pulsiones y destinos de pulsión: Obras completas*. (Vol. 14). Amorrortu.
- Freud, S. (1990[1925]). *Obras completas*. (Vol. 19). Amorrortu.
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la Humanidad*. Penguin Random House-Debate.
- Lacadée, P. (2018). Autoridad auténtica, autoridad autoritaria. En L. Caicedo (ed.), *Inclusiones y segregaciones en educación, encuentros entre docentes y psicoanalistas* (pp. 96-111). Aula de Humanidades.

- Lacan, J. (2008). La ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos 2* (pp. 813-834). Siglo XXI.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y Política*. Octaedro.
- Morin, E. (1992). *El método: Las ideas*. Cátedra.
- Nietzsche, F. (2009[1872]). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.
- Patiodefisofos. (9 de enero de 2013). *Etimología de las palabras estudiar y escuela*. <https://patiodefisofos.wordpress.com/2013/01/09/que-entendian-los-antiguos-por-estudiar-y-por-escuela/>
- Piaget, J. (2016[1977]). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Booket.
- Simons, J. y Masschelein, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Vygotsky, L. (2009[1979]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.





**SECCIÓN 2.
LA INSTITUCIÓN DE
EDUCACIÓN... Y SUS
MÁRGENES**

El aprendizaje en la ruralidad: una experiencia educativa de cooperación colectiva

DOI: 10.25100/peu.868.04

 Liliana Tenorio Rebolledo
liliana.tenorio@correounivalle.edu.co

 Carmen Helena Vergara
nvergara3@gmail.com

*Respetar los tiempos de maduración,
de desarrollo, de los instrumentos del
hacer y del entender, de la plena, lenta,
extravagante, lúcida y mutable emersión de
las capacidades infantiles es una medida de
sabiduría biológica y cultural.*

Loris Malaguzzi (como se citó en
Hoyuelos, 2001).

Este texto narra las experiencias, observaciones y construcciones de una práctica interdisciplinar con estudiantes de terapia ocupacional y fonoaudiología, que ocurre en el corregimiento de Los Andes, en la zona rural del municipio de Cali, Colombia. La experiencia es resultado de las diversas interacciones que suceden en ese territorio y que han ido cambiando a lo largo de los años, lo que la hace susceptible de ser *reconstruida* en la medida en que pueda ser recogida como práctica replicable. Por ello, interesa a quienes el tema de la ruralidad motiva a reflexionar y dialogar sobre su quehacer y desde su propio lugar, para ir construyendo sentido con este tipo de experiencias.

El desarrollo de la práctica formativa de terapia ocupacional de la Universidad del Valle en el corregimiento de Los Andes respondió a una solicitud que hizo la Secretaría Municipal de Educación al programa académico en el año 2003. A partir de allí, se abrieron las oportunidades para incursionar en aspectos que darían lugar a nuevas formas de pensar la terapia ocupacional. Tales aspectos son: la escuela como escenario de aprendizaje tanto de su alumnado como de la comunidad que la acoge, el aprendizaje plasmado en las capacidades de cada uno de los actores para aportar a objetivos comunes y expresarlo en sus narrativas, y la actuación del terapeuta ocupacional como facilitador/a de aprendizajes para la comunidad.

Los antecedentes descritos en este capítulo plantean situaciones que han influido para que la práctica haya logrado la consolidación y el reconocimiento que tiene actualmente por parte de la población de Los Andes y del estudiantado de la Universidad, como un espacio de formación conjunta en el que se cumple el objetivo de enriquecimiento mutuo. Se detalla la metodología que sustenta la práctica en una comunidad y el instrumental basado en proyectos y en narrativas de las personas vinculadas a ellos. La parte final muestra algunos de los proyectos realizados y una síntesis de narrativas, lo que da lugar a

reflexiones sobre el significado de una práctica por proyectos en una comunidad rural.

La pertinencia de esta práctica en la formación de estudiantes de Terapia Ocupacional y en la cimentación de una comunidad más comprometida se ha construido con base en la continuidad del proceso de formación y en la reflexión-acción de su metodología. Este capítulo pretende ser un estímulo para incursionar en este tipo de experiencias de formación y, esencialmente, para consolidar el papel del terapeuta ocupacional como coequipero/a en el desarrollo de políticas públicas de bienestar social.

Antecedentes

A finales de los años ochenta comienza el programa de Terapia Ocupacional de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle a formar profesionales para el suroccidente colombiano, enmarcado en los cambios disciplinares que orientaban en esos momentos a las escuelas de formación de terapeutas ocupacionales en el mundo. A su vez, las transformaciones en la política social que se dieron a partir de Alma Ata (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1978), donde se promulgó la protección y la promoción del modelo de atención primaria en salud; en Viena, con los cambios que propuso la Convención sobre los Derechos de los Niños (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 1989), y en Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990), con la *educación para todos*, influyeron significativamente en las directrices de formación y, especialmente, movilizaron los desarrollos de las prácticas para las y los profesionales de la salud.

En la década de los noventa, algunas profesoras de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, conformada por los programas de Fisioterapia, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional, complementaron su formación con posgrados en sociología, administración, economía y rehabilitación, lo que dio origen a la Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación.

Ese espacio académico de reflexión continua y transdisciplinar articuló las funciones de investigación, extensión y docencia. Los aportes de los profesores y profesoras a los proyectos de extensión

se incorporaron a las asignaturas, dieron pie a varias investigaciones y orientaron la reforma curricular de los programas académicos; es decir, a través de los proyectos de extensión fue posible desarrollar la investigación y transformar la docencia. Esta concepción abierta enmarcó los proyectos de la Escuela de Rehabilitación Humana en el periodo de 1990-2015.

En el año 2000 se comenzó a gestar en la Facultad de Salud el trabajo comunitario relacionado con los cambios de política social que consideran a la población como sujetos de derechos que participan en su bienestar. En consecuencia, se inició el proyecto "Una Nueva Iniciativa en la Educación de los Profesionales en Salud: Unión con la Comunidad (UNI)", con apoyo de la Fundación Kellogg. Su propósito fue formar a las y los estudiantes en nuevos modelos de atención primaria en salud, articulados con la comunidad. UNI se desarrolló con la población de la comuna 20 de Cali, asignada a la Empresa Social del Estado (ESE) Ladera⁴⁰; una comunidad con alta vulnerabilidad en la que el cuerpo estudiantil de la Facultad desarrollaba una práctica interdisciplinaria.

La Facultad de Salud orientó su enfoque como universidad pública hacia el nivel primario de salud, lo que permeó a los programas de la Escuela de Rehabilitación Humana; varias de sus profesoras se abrieron a otras problemáticas sociales con un proyecto de práctica abarcadora y abierta, que no fragmentaba sectores, disciplinas o conocimientos; una práctica con visión unitaria de una problemática social que se abordó desde múltiples miradas disciplinares.

Algunos profesores y profesoras de la cátedra formaron parte del proyecto UNI y orientaron investigaciones sobre la situación y el cambio de mirada de la población con discapacidad en el municipio y la región. También se realizaron proyectos que influyeron en el desarrollo de las políticas públicas de Cali para la atención a la discapacidad, con metodologías que involucraron a líderes y lideresas comunitarias, funcionarios y funcionarias en cargos de decisión, directivas de organizaciones no gubernamentales, directivas de escuelas de formación profe-

⁴⁰ Empresa Social del Estado (ESE) Ladera correspondiente al nivel II de atención en salud.

sional, población con discapacidad, sus cuidadoras y familiares. Además, se desarrollaron proyectos que influyeron en la Política de Atención Educativa Inclusiva, donde se formaron profesoras y profesores de las escuelas públicas del Departamento del Valle y se logró la articulación con otros programas académicos de la universidad para trabajar interdisciplinariamente en la construcción de una política de escuela abierta a la diversidad.

A esta Facultad de Salud, con visión unitaria de la práctica, la Secretaría de Educación de Cali solicitó, en el año 2003, que la experiencia en las comunidades urbanas se trasladara a una comunidad rural. La Escuela de Rehabilitación Humana, específicamente el programa de Terapia Ocupacional, respondió a esta solicitud, dio inicio a los trámites de convenio y al análisis de los lugares donde se podría realizar la práctica.

Se seleccionó la Institución Educativa Los Andes, constituida por tres sedes: Tierra de Hombres, Juan Pablo I y Francisco José de Caldas. Esta experiencia transcurre en la sede Francisco José de Caldas, situada a cuarenta minutos de Cali, en la zona montañosa de la Cordillera Occidental, en el corregimiento de Los Andes del Municipio de Cali, territorio conocido como Parque Nacional Natural Los Farallones de Cali.

Actualmente, las familias que habitan la zona envían a sus hijos e hijas desde el preescolar hasta el grado octavo, de manera que la sede Francisco, como coloquialmente la llama la comunidad, tiene una matrícula de entre sesenta y ochenta alumnos y alumnas en cuatro aulas. Quienes quieren cursar la educación media deben ir a una institución educativa en el corregimiento de Pichindé, a veinte minutos, o a otra de las sedes de la Institución Educativa Los Andes, que están más alejadas.

La práctica en la escuela rural comenzó a hacerse realidad en el 2005, con tres estudiantes de décimo semestre de terapia ocupacional. Para entonces, a la sede Francisco asistían cuarenta estudiantes de primero a quinto grado, con una sola profesora. El territorio era calificado por los entes de seguridad del Estado como *zona roja*, pues tenía problemas asociados al conflicto armado. En consecuencia, aunque ya era posible acceder al área habitada, ha-

bía muchos temores entre la población frente a las personas que llegaban.

En cuanto a infraestructura social, la zona de influencia de la sede cuenta con un puesto de salud perteneciente a la ESE Ladera, lo que facilitó dar continuidad al proyecto de atención primaria que la Facultad de Salud venía desarrollando con la Secretaría Municipal de Salud. En el puesto, a cargo de una promotora de salud que vive en el corregimiento, se atienden necesidades de las personas con enfermedades crónicas y se llevan a cabo programas de promoción de la salud y prevención primaria. El sector cultural está presente con una sede de la Red de Bibliotecas Municipales, atendida por una agente cultural habitante de la zona; allí se han desarrollado programas orientados desde el nivel municipal para apoyar las consultas de las y los escolares, y algunos programas específicos para la primera infancia.

Lectura de la escuela rural y su contexto

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021) indica que el 77,1% de la población colombiana habita en cabeceras municipales, el 7,1% en centros poblados y el restante 15,8% lo hace en territorio rural. Con relación a la condición de pobreza desde una perspectiva multidimensional⁴¹, las poblaciones rurales continúan apareciendo como las más afectadas. En el año 2019, el 34,5% de los habitantes rurales presentaban pobreza, frente al 12,3% urbano (DANE, 2020). La inequidad social en Colombia, según el World Bank Group (2016), sitúa al país como el segundo más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo.

Escolaridad rural

La mayor parte de las instituciones educativas rurales ofrece primaria (46,6%) y preescolar (37,5%), solo un 8,4% ofrece educación secundaria y el 5,1% de media; la educación para personas adultas por ciclos es escasa (2,4%) (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2016).

⁴¹ Incluye condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y de la juventud, salud, trabajo, acceso a servicios públicos domiciliarios y estado de la vivienda.

En términos de nivel educativo alcanzado, aún hoy continúa la brecha entre la educación urbana y rural. Basta con mirar las cifras del Ministerio de Educación Nacional (2018) para observar que el número de años promedio de escolaridad para la población rural mayor de 15 años es de 6 años, mientras asciende a 9,6 años en las zonas urbanas. Un 60 % menos de escolaridad en la población rural es una expresión de inequidad y del enorme atraso de la población campesina: la escolaridad en la Colombia de los años treinta era de 4,9 años y sería de 6 años para la década de los cuarenta, casi un siglo de diferencia con el momento actual.

Lo mismo sucede con el indicador de analfabetismo: el 3,52 % para la zona urbana frente al 12,6 % en la zona rural; cerca de cuatro veces más alto en el campo. El indicador de deserción es lo más grave, pues como comenta Perfetti:

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad, 16 estudiantes, ingresan a básica secundaria; de estos, 8 completan en noveno grado el ciclo de educación básica y 7 culminan la media. (como se citó en Arias Gaviria, 2017, p. 55)

En relación con las estrategias pedagógicas, como la mayoría de las escuelas rurales del país, la formación en la sede Francisco aplica la metodología de aulas multigrado⁴². Con esta estrategia de acompañamiento se busca fortalecer la educación rural en las regiones y garantizar una educación de calidad en zonas de difícil acceso. Ello significa que en una misma aula y en la misma jornada, cada docente atiende a dos o más cursos de distinto nivel educativo; sin embargo, cada grupo sigue sus derroteros de acuerdo con el nivel donde se encuentre.

Al compartir las y los estudiantes un mismo espacio, en las aulas multigrado se fortalece el desarrollo de las relaciones, se hacen trabajos compartidos, se trabaja el respeto, la cooperación y la autonomía (Angulo *et al.*, 2005). El funcionamiento de la clase

depende de las relaciones de colaboración; estas facilitan el trabajo y la adquisición de conocimientos, lo que se evidencia en el aprendizaje por proyectos. Además, la estrategia facilita la asignación de tareas de coordinación a estudiantes líderes de grupo, pues es un modelo educativo con flexibilidad suficiente para organizar actividades y roles dentro de los subgrupos de trabajo.

En general, los modelos educativos flexibles permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (Ministerio de Educación Nacional, 2021). En Colombia se han evaluado algunos de los modelos educativos flexibles, donde se muestra que estos:

tienen una tasa de deserción superior a la educación tradicional rural. Las tasas de deserción más altas las reportan Telesecundaria, Media Académica Rural y Escuela Nueva. En la prueba Saber 5 [...] presentan resultados superiores a la educación tradicional rural, pero en la prueba Saber 9 y Saber 11 obtuvieron resultados inferiores. (Econometría, 2014, como se citó en Bautista y González, 2019, p. 62)

Aunque dentro de las estrategias flexibles la modalidad más difundida es la *escuela nueva*, esta no ha sido la utilizada en la sede Francisco. Allí la estrategia pedagógica incorpora, además del conjunto de actividades incluidas en los planes educativos trazados para el año escolar, la promoción del aprendizaje por proyectos.

De otra parte, la escuela, que durante mucho tiempo en lo rural se constituyó en eje de lo social y donde el maestro o la maestra era una autoridad primordial, ha cambiado con la acelerada urbanización. El acortamiento de la jornada escolar ha permitido que, en lo rural suburbano, el profesorado no habite allí desde hace tiempo. Así ocurre en la sede Francisco: viven en la ciudad y se desplazan todos los días hasta la escuela. Terminada la jornada, al mediodía, regresan a la ciudad y se cierra la escuela. El contacto con la comunidad no es indispensable.

Asimismo, buena parte de los maestros y maestras de escuelas rurales tienen título de licenciatura, hay pocos y pocas normalistas; de modo que la comunicación con la comunidad se ha vuelto distante, hay poca vida cotidiana en común y casi ninguna

⁴² El término aulas multigrado es utilizado en Latinoamérica para definir la estrategia que utilizan en las zonas rurales cuando existe un profesor o profesora para cuarenta estudiantes o más, en diferentes grados escolares de formación.

preocupación de mejoramiento para compartir. La formación en las facultades de educación se enfoca en lo urbano, y se desconoce lo que ocurre en las aulas rurales. En la mayoría de los planes de estudios están ausentes, por ejemplo, las modalidades flexibles, el aula multigrado, los servicios y materiales educativos y, en especial, las metodologías acordes con la diversidad cultural y las particularidades sociales de las comunidades.

Desde el punto de vista de la norma, la Constitución Política de Colombia de 1991 y la consiguiente Ley General de Educación (Ley 115/1994) produjeron cambios en el sistema educativo. En especial, se organizó un gobierno escolar más abierto a la comunidad y los establecimientos educativos ganaron autonomía para definir su propio proyecto institucional. La ley también reformó el sistema de asignación de recursos y buscó alcanzar niveles más eficientes en la prestación del servicio y en la corrección de algunas desventajas de un sistema centralizado.

No obstante, se reporta una baja capacidad financiera y humana para gestionar el servicio educativo y para diseñar estrategias que mejoren la calidad de la educación; esto se refleja en la precariedad de las condiciones en las que se encuentran estudiantes, maestros y maestras, e, incluso, la infraestructura. La organización educativa —Ministerio y secretarías de Educación— cumple con el establecimiento de la normatividad para el sector, pero es frágil en la aplicación de mecanismos para garantizar respuestas con la calidad requerida, especialmente en el nivel local. Los servicios complementarios a la educación también se han desarticulado, como el transporte escolar, que comienza a funcionar en marzo, cuando las clases han empezado en febrero; lo mismo sucede con la alimentación escolar o el servicio de biblioteca.

Si bien en algunas regiones del país este cambio ha representado beneficios para la calidad de la educación, en toda Colombia persiste la brecha entre lo urbano y lo rural en la calidad de los servicios sociales básicos. Treinta años después de promulgada la Constitución, con su mandato de garantía de los derechos de los niños y las niñas que prevalecen sobre los de las demás personas (artículo 44), y de la expedición del Código de la Infancia y Adolescencia

(Ley 1098/2006), la educación que se brinda en la zona rural de Cali deja mucho que desear.

La escuela rural, que bajo el enfoque de derechos y como representante del Estado tiene una responsabilidad social en el territorio —promover y ser garante de los derechos de los niños y las niñas—, debe brindar a las y los estudiantes oportunidades para ampliar sus conocimientos y desarrollar sus competencias y capacidades; igualmente, debe identificar y prevenir el desahorro en capital humano. No obstante, ese fundamental papel institucional como garante de derechos, incipiente en lo urbano, está aún lejos de hacer presencia en nuestros campos. Si maestros y maestras desconocen las realidades rurales o dejan de lado las formas culturales existentes en cada entorno, la escuela puede contribuir a la deserción y al fracaso escolar de los niños, pues deja de facilitar las condiciones para superar las limitaciones de acceso al ejercicio de derechos, lo que la convierte en una institución expulsora, incapaz de cumplir la misión que la sociedad le ha encomendado, como lo señala la Guía para Alcaldes (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007).

El contexto rural de la sede Francisco

La mayoría de la población del corregimiento de Los Andes habita en terrenos del Parque Nacional Natural los Farallones de Cali⁴³, declarado bajo esta reglamentación cuando ya habitaban el territorio. Por ello, existen restricciones importantes para el desarrollo de cultivos y manejo vegetal y de la tierra, al igual que para el mejoramiento de las condiciones de las viviendas y los servicios de agua y energía.

Como en otras zonas rurales del país adentradas en las montañas, Los Andes carece de acueducto de agua potable y el fluido eléctrico es inestable, lo que también interrumpe la señal de internet, celular y televisión de las pocas antenas instaladas. El transporte se realiza en horarios establecidos, en vehículos todoterreno de servicio colectivo, llamados *gualas*, o

⁴³ El Parque Nacional Natural Farallones de Cali fue declarado mediante la Resolución del INCORA 092 del 15 de julio de 1968. Está ubicado en la parte suroccidental del departamento del Valle del Cauca, en jurisdicción de los municipios de Cali, Jamundí, Dagua y Buenaventura.

en buses especiales que también transportan carga, conocidos como *chivas*. Algunas familias cuentan con motos o caballos para desplazarse en la zona, principalmente por caminos de tierra. La pavimentación de la vía principal ha estado en los presupuestos municipales por años y se hace por tramos de dos o tres kilómetros, pero no llega aún a la cabecera del corregimiento. Existe una caseta comunal donde se realizan reuniones sobre asuntos de interés para la comunidad, además de dos capillas para servicio religioso: católico y pentecostal.

Las viviendas del área están más o menos diseminadas, según lo que permite el relieve. En su mayoría son casas de dos o tres habitaciones construidas con paredes de farol o bareque, y techos en teja de asbesto o zinc; casi siempre hay espacio para un pequeño cultivo o corral y para un baño, generalmente abastecido por agua que se trae de las quebradas con manguera por gravedad. Algunas viviendas vierten sus aguas servidas en las mismas quebradas, otras tienen pequeños pozos sépticos.

Las familias están constituidas por cinco miembros en promedio: abuelos y abuelas, padres y madres, tíos y tías, hermanos y hermanas, hijos e hijas, e incluso parientes lejanos que han debido migrar de su propio terruño. La mayoría de esas familias, hoy denominadas *raizales*, son descendientes de personas que migraron de departamentos del sur del país y llegaron al corregimiento en los años treinta y cuarenta. Desde entonces, han ido acomodando a las generaciones nacientes en construcciones nuevas o en terrenos que *invaden* el Parque Natural.

Las familias de los niños y las niñas que asisten a la escuela por lo general tienen una educación básica primaria, unas pocas han realizado la media y son escasas las que cuentan con formación técnica; ninguna con educación superior. La mayoría desempeña actividades del campo, como la siembra de cultivos que venden en la ciudad o la crianza de animales para mercadear en la zona o como apoyo de trabajo y seguridad. La vida de las mujeres se centra en las labores hogareñas: crianza de niños y niñas, y el cuidado de las personas mayores, quienes permanecen en casa casi todo el tiempo; en el campo las labores domésticas incluyen el cuidado de los animales y de la huerta, la siembra de pancoger y el mantenimiento de su terreno. Los hombres se

dedican principalmente a actividades de jornaleo o a labores urbanas que facilita la cercanía a la ciudad; sus fuentes habituales de empleo son las fincas de las personas de la ciudad, un centro recreacional de una caja de compensación y algunos cultivos de café.

Ver televisión es el medio de esparcimiento más utilizado en el diario vivir, hay quienes usan el radio y los fines de semana asisten al servicio religioso y juegan fútbol en la cancha comunal, donde también hay una zona de juegos para niños y niñas. Algunas personas jóvenes y adultas asisten a un billar y expendio de licor, donde pasan las noches de viernes y sábado.

Las interacciones son distintas a las de la ciudad. Las situaciones complejas se suelen resolver con prácticas de cooperación mutua, arraigadas en las formas de crianza y basadas en las historias de sus antepasados, que aún permanecen como mecanismos efectivos para manejar los riesgos cotidianos. Las personas de Los Andes utilizan mecanismos informales basados en su cultura y en las relaciones; por ejemplo, en sus prácticas de cuidado, en la alimentación, en la prevención de enfermedades, los procesos y rituales de crianza y en la resolución de las angustias financieras.

Se respaldan colectivamente con actividades como bingos, pulgueros, rifas y otros apoyos cuando hay calamidades. Permanecen tradiciones como las *mingas* para apoyar en la reparación de una vivienda, ayudar con un remedio natural cuando hay una plaga en los cultivos, llevar una persona enferma a la ciudad o arreglar la vía cuando el invierno daña los caminos. El trabajo comunitario se asocia con una autonomía crítica y solidaria, pero esperan que la educación que se brinda en la escuela sea de calidad, le ofrezca a sus hijos e hijas posibilidades de participación cualificada y les anime a tomar las riendas del devenir.

La experiencia: métodos, reflexión y acción

A continuación se describe el diseño metodológico de la experiencia en el territorio de Los Andes, los fundamentos conceptuales de la práctica y una selección de los principales proyectos e investigaciones desarrollados en los quince años transcurridos.

La metodología con que se inició la práctica respondía a los lineamientos dados por el programa académico. Las y los estudiantes debían presentar un proyecto que agrupara la prestación de los servicios de terapia ocupacional en los campos de educación, salud y laboral durante un semestre académico. Se unieron al proyecto que la profesora de la escuela había planteado para ese año escolar y comenzaron a acompañar su trabajo con los padres y madres de familia, y con los niños y niñas matriculados. Adicionalmente, articularon a su proyecto de práctica los programas de atención primaria que se desarrollaban desde el puesto de salud para la población menor de cinco años y adulta mayor, junto con aquellos promovidos desde la biblioteca del corregimiento para la comunidad.

En el diseño de esta práctica, el papel del terapeuta ocupacional es ser facilitador o facilitadora de aprendizajes para fortalecer la capacidad cooperativa de los actores de la comunidad educativa de la escuela y la comunidad circundante. El propósito es que las y los estudiantes aprendan a explorar el entorno y a identificar los procesos ocupacionales de cada niño, niña, joven o persona adulta; también que puedan encontrar, con la ayuda de las familias, las características de las situaciones que inquietan a la población. Deben identificar los procesos ocupacionales que la población quiere modificar y trabajar en proyectos dirigidos a encontrar soluciones colectivas a las situaciones que les inquietan y mueven a actuar; es así como los proyectos se plantean, ejecutan y evalúan de manera conjunta.

Después de evaluar el desarrollo y los resultados del primer semestre de práctica, se decidió darle continuidad en el 2006; además, se vinculó el programa académico de Fonoaudiología. Durante varios años se realizó la práctica por proyectos para estudiantes de noveno y décimo semestre de los dos programas. En un semestre se sumaron un estudiante de Arte Dramático y dos estudiantes de Diseño Gráfico de la Facultad de Artes Integradas.

En la práctica se han incorporado dos instrumentos centrales que se entrelazan y aplican simultáneamente. Uno de ellos se refiere a la *realización de proyectos* y el otro a los *procesos narrativos* de la comunicación humana, en los que las experiencias, sentidos e interpretaciones de las y los participantes

se van entrelazando en conversaciones que facilitan las reflexiones para construir, a través de sus historias, las comprensiones de sí mismas, de profesores, profesoras, estudiantes y de la comunidad.

Entendimos la ruralidad como el tejido realizado en lo cotidiano, entre las diversas concepciones, prácticas y políticas en torno al uso y la vocación de la tierra, y las interacciones que ocurren entre quienes viven en el campo. Los aprendizajes en torno a la escuela rural influyen en el desarrollo de las comunidades, como una oportunidad para construir los sueños a través de los proyectos que se convoquen. Para aplicar los instrumentos mencionados es necesario reconocer la diversidad de las interacciones, de los vínculos que se establecen y que invitan a la comprensión de las realidades subjetivas, las diferencias generacionales, los intereses y la cultura arraigada en cada persona.

En los territorios rurales de Colombia, los procesos formativos se dan en la vida cotidiana, porque la vida misma es una situación de aprendizaje y el entorno natural tiene reglas distintas a las de la ciudad. Para los niños y niñas del campo, cualquier ruido alerta su atención, porque identifican fácilmente el cambio de los sonidos que les resultan corrientes; además, crecen en un mundo de relatos orales.

El movimiento también es parte importante en la vida del campo, desde muy temprano las personas aprenden a moverse con agilidad y eso es clave para sobrevivir. Las destrezas visuales se desarrollan rápidamente para diferenciar las características precisas de un animal o de una planta. No obstante, trasladar la realidad de su experiencia a un renglón con símbolos, sin significado evidente para ellas, es complejo y requiere de otras metodologías para lograr la lectura y la escritura.

De otra parte, la educación facilita el reconocimiento del otro y la interacción con el entorno. Por lo general, las y los estudiantes saben quiénes son y dónde viven. En la zona rural se suele reconocer a los miembros de las familias vecinas y sus actividades, lo que podría favorecer el desarrollo de un aprendizaje integral y un equilibrio entre las esferas del ser, saber y hacer. Sin embargo, la educación rural a menudo desperdicia este acervo cultural y no se orienta hacia una participación social en la que las familias se sientan capaces de aportar en el logro

de objetivos y el control de resultados; es decir, que sean ellas mismas quienes contribuyan con el sello de lo que valoran en la construcción de un orden social más equitativo y justo.

La comunidad de Los Andes no percibía que la escuela rural —la institución social más importante después de la familia— podría aprovechar esta ventaja de su contexto y la sentía alejada de su cultura, lo que impedía desarrollar en los niños y las niñas las destrezas que valoran. Esta falencia frenaba el acceso a información suficiente para impulsar acciones alternativas que contribuyeran a evitar el costoso fracaso escolar que profundiza el círculo de pobreza.

La ventaja de utilizar el instrumental de *proyectos* en la práctica de terapia ocupacional para favorecer la incorporación del potencial del entorno rural a las metodologías pedagógicas era que los maestros y maestras ya habían trabajado en proyectos como parte de la estrategia de aula multigrado. Entre tanto, para estudiantes y docentes universitarias, los procesos y conocimientos requeridos por los proyectos ya habían sido incorporados en los últimos semestres de la carrera. Consecuentemente, ha sido posible articular los requisitos de las propuestas de las diferentes instituciones del Estado presentes en el territorio —salud, educación y cultura— y, en conjunto con la población que asume cada proyecto, precisar los objetivos y respaldar su ejecución.

La actividad es considerada como favorecedora de la autonomía, de la independencia personal, de la pertenencia y la participación social, o como portadora de sentido y vehículo de la expresión individual. Para cada sujeto, la actividad puede proporcionar un valor simbólico que le dote de la potencialidad para constituirse en vehículo de expresión de la propia individualidad y participe de una colectividad, como hacer las tareas domésticas, las actividades de esparcimiento y —¿por qué no?— las de autocuidado; todas ellas son actividades contenedoras de sentido y significado social, en particular y en conjunto, porque se articulan con la historia personal y familiar en un entramado social y cultural en el que cada quien ha decidido vivir.

Otro elemento que subyace al análisis de actividades para la identificación de proyectos es el desarrollo de competencias socio-laborales desde la educación formal. La modernidad exige una pre-

paración para el trabajo que excede a las aptitudes técnico-laborales propias de un oficio, de manera que se vuelve necesario incluir en la formación, desde la primera infancia, otro tipo de competencias. Por tanto, las respuestas desde la educación —formal, no formal o informal— deben favorecer alternativas pertinentes que, además, contribuyan en la prevención de la deserción. Estos conceptos fueron incorporados en proyectos interdisciplinarios y enriquecieron las perspectivas de una práctica basada en proyectos.

El análisis de la actividad (Orozco-Hormaza, 2000), como instrumento de trabajo, se utiliza para identificar la estrategia específica empleada en una situación particular, de acuerdo con la cultura donde se desarrolla. Es útil para entender la complejidad de una actividad, la secuencia de los pasos a seguir, así como para proponer adecuaciones pertinentes en su ejecución, sin alterar el resultado esperado. También sirve para dar instrucciones claras que faciliten la comprensión de la ejecución de una tarea, identifica en qué momento del proceso se presentan variaciones que ocasionan un resultado diferente al esperado, y provee información importante sobre posibles innovaciones, modificaciones y estrategias que faciliten alcanzar la meta.

La valoración de la diversidad y la cultura de las familias son un eje sobre el cual se desarrollan los proyectos de la práctica, pues estos aspectos de la vida cotidiana son instrumentos para desarrollar capacidades individuales y comunitarias, mientras se construyen colectivamente los resultados. Mediante los proyectos se pretende construir una metodología basada en las formas de interacción que establecen las familias, ya sea con los recursos materiales, las herramientas, las diversas formas de comunicación o con las historias y los procedimientos que utilizan para realizar actividades; todas ellas son formas de aporte y expresión que evidencian potenciales competencias sociales que pueden ser utilizadas en otros escenarios para acceder a oportunidades y a espacios de participación social.

Esto nos ha permitido evidenciar que la interrelación es la forma en la que se construyen las diversas *narrativas* como estrategias comunicativas. Es esencial que las y los participantes puedan encontrarse en diversos espacios —no necesariamente en

el proyecto— para fomentar la interlocución en el proceso de creación y concertación de conceptos e ideas respecto al diario vivir; así pueden dar cuenta de las actividades que posibilitan construir o deconstruir realidades.

La red de significados compartidos, basada en interpretaciones de la vida cotidiana de las personas que hacen parte de la comunidad, incluyendo la forma en la cual se relacionan con el medio y sus habitantes, es un instrumental potente para la reflexión continua, la realización y el logro de los proyectos. Esta conciencia de reflexión y aceptación para la acción, según Mockus y Corzo (2003), es un proceso de autorregulación que se sitúa en la esfera intrasujeto y que requiere de “mutua regulación interpersonal, externa y de regulación legal” (p. 3). Concepto que coincide plenamente con Toro (2010), quien se refiere a la capacidad de asociación como “ciencia maestra” (p. 27), porque al reflexionar sobre la propia narrativa y darle un valor a la reflexión, adquiere un sentido común que posibilita al sujeto acometer los cambios, en cooperación con otros, para el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida.

Así, las *narrativas* aparecen al tiempo que se ejecuta el proyecto y se realizan las actividades, se registran las apreciaciones, comentarios, expresiones, chistes y acciones de quienes participan, sea cual sea su rol. Luego, el grupo de estudiantes organiza la información relevante para devolverla a los grupos ejecutores, porque el objetivo es incentivar la reflexión. A partir de su análisis se replantean acciones, se sugieren cambios o se sigue con las actividades hasta conseguir el logro programado. Este proceso

metodológico se conoce como reflexión-acción. Sus componentes didácticos se presentan en la Tabla 3.

Los proyectos que se hacen en la práctica son una oportunidad para potenciar las capacidades e incrementar las habilidades de la población, por eso motivan, resguardan y cuidan la expresión de las personas, lo que puedan sentir, manifestar sus emociones y decidir su participación en ellos. El escenario principal del trabajo de las y los estudiantes es la escuela, como eje articulador de su quehacer; desde ahí se plantean las situaciones a trabajar en la práctica y a proyectar en las investigaciones, y se delimitan las intervenciones con los diversos proyectos y poblaciones.

Mediante los encuentros grupales, como técnica central de los proyectos, se potencian las competencias de la escucha y de la palabra para motivar las narrativas reflexivas acerca de cómo resolver las situaciones que se presentan, definir el papel de cada quien en el proyecto y las formas de evaluar los alcances y logros. Creemos que la narrativa es *el instrumento potente que mueve e integra los vínculos de las personas con el proyecto, determina sus alcances y evalúa las metas trazadas*.

Fundamentos conceptuales de la práctica

Asumir una práctica por proyectos ha implicado una continua reflexión sobre la articulación entre la metodología y la teoría que la sustentan para orientar la comprensión y el cuidado, indispensables competencias para atender las demandas de una

Tabla 3. Componentes didácticos del proceso de reflexión-acción.

Objetivo de la reflexión	Está en el poder de transformar al mundo a partir de un proceso de reflexión. Evidenciar las condiciones para descubrirse y conquistarse críticamente como sujeto de su propio destino histórico.
Contenido de la reflexión	Es la actividad que se propone para poner en práctica las formas de interacción.
Métodos	Dialógico, abierto, franco, con posibilidades para la intervención social. Problemizador, en su centro se halla la pregunta del porqué.
Medios	La utilización de la conversación para estimular las experiencias y narrativas de las actividades como formas de expresión de las prácticas.
Evaluación	Es realmente formación de la responsabilidad ante sí mismo, en la misma medida en que cada quien se repiensa como sujeto que alcanza su propia transformación. Los conceptos clave son: crear y recrear los elementos de la reflexión.

Fuente: adaptado de Grupo Logozonea (2009).

realidad social compleja. La práctica se sustenta en aprehender y facilitar que sean explícitas las interacciones de las personas, que expresan sus convicciones, sus experiencias y sus emociones.

Los proyectos de práctica se plantean apartándose del antropocentrismo, de los protagonismos y de la competencia, para volcarse en la cooperación. Lo que Toro (2014) denomina *coopetitividad* —en contraposición a la competitividad—, que no es otra cosa que la capacidad de comprensión de los demás individuos y de compadecerse frente a la necesidad de soporte del otro u otra. Esta posición ubica a quienes participan de los proyectos en una relación dual, del cuidado del otro u otra, teniendo en cuenta sus decisiones y en qué condiciones las asumen. También enfatiza en el cuidado de sí para el bien de toda la gente.

Pues bien, el cuidado desde esta perspectiva implica, por un lado, la convivencia con otras personas, no como simples sujetos que nos sirven en nuestras metas, sino para basar nuestras relaciones en vínculos sujeto-sujeto, en relaciones gana-gana. En otras palabras, los vínculos aparentemente temporales consolidan lazos afectivos estables que nos hacen capaces de obrar con sentido, más allá de las personas del hoy. Esa capacidad se incorpora y se extiende ante las diversas situaciones de la vida que son, en sí mismas, portadoras de valor. A través del cuidado recuperamos el valor intrínseco de las personas y de las historias y narrativas que las conforman, y se hace posible el surgimiento de la alteridad, del respeto y de la reciprocidad. Así, el respaldo del *paradigma del cuidado*, planteado por Boff (2002) y Toro (2014), redignifica la alteridad como eje

articulador de las relaciones entre las personas y su entorno.

Al mismo tiempo, cuando se planea trabajar en lo rural, con una escuela, es condición indispensable reconocer el contexto natural y social que permea las condiciones de aprendizaje. Por tanto, se requiere incorporar un conjunto de principios e ideas procedentes de las ciencias sociales: respeto a la diversidad, la universalidad, la organización de capacidades grupales, la formación, el desahorro de capital humano, la promoción de capital social, entre otros.

Varios de los elementos conceptuales que enriquecieron la formación se relacionan con el cambio de enfoque de la política social hacia una orientación centrada en derechos, que ocurrió como consecuencia de las convenciones internacionales señaladas en la sección de antecedentes. Algunos de los elementos de la política social sobre los cuales ese cambio de enfoque ha tenido profundas implicaciones se sintetizan en la Tabla 4.

El cambio de paradigma ha trasladado el centro del pensamiento desde el soporte en situaciones de emergencia, en las que se entregan bienes y servicios para suplir carencias, hacia un soporte al desarrollo sostenible de la ciudadanía, en el que toda persona es considerada como sujeto de derechos, con capacidad para establecer compromisos vinculantes. Consecuentemente, se supera la acción asistencial, dirigida a individuos carentes de capacidad de aporte, para privilegiar aquellas acciones que promueven y consolidan prácticas culturales que convocan a contribuir a una mejor calidad de vida del grupo de pertenencia; ellas constituyen en sí mismas una inversión sostenida en capital social.

Tabla 4. Cambio de enfoque de la política social

Desde: soporte en emergencia	Hacia: soporte sostenible
Necesidades básicas (carencias)	Derechos (capacidades)
Enunciados éticos	Compromisos vinculantes
Asistencialismo	Inversión en instituciones y prácticas culturales para desarrollo
Acción vertical y representación	Acción horizontal y participación
Individuos	Familia y entorno comunal
Evaluación de resultados y transparencia	Evaluación de procesos y responsabilidad participativa

Fuente: adaptado de Consejería Presidencial para la Política Social y Corporación Andina de Fomento (2002).

En la intervención asistencial la acción se realiza sobre individuos pasivos, aunque se tomen datos del contexto familiar como referente. Una intervención que construye capacidad actúa sobre las relaciones que tienen lugar en la familia, el hogar y el entorno comunal, como parte primordial de los lazos y compromisos que es capaz de asumir la persona y el grupo que la respalda; el vecindario deja de ser referente geográfico para convertirse en espacio de interacciones que puede obstaculizar o aportar la acción que se lleva a cabo.

Finalmente, la verticalidad de una evaluación dirigida a enumerar actividades y productos pierde peso frente a una evaluación que valora los procesos y enfatiza la comprensión y el aprendizaje individual e institucional, sin pasar por alto la necesidad de control de la responsabilidad que, ineludiblemente, comienza con el cumplimiento de los compromisos asumidos por cada cual. En este contexto, la evaluación participativa proviene de la responsabilidad ante sí mismo/misma, pero también es un proceso de desarrollo y aprendizaje en el que quienes valoran lo logrado deben preguntarse: ¿qué puedo hacer para mejorar tanto mi propio desempeño como el de la organización? (Vergara, 2005).

De esta forma de entender los derechos sociales y el ejercicio de la ciudadanía se desprende la importancia de otros conceptos clave para abordar el desarrollo de proyectos con comunidades: la *equidad* y el *capital intangible*.

En su abordaje del tema de la equidad, Nussbaum y Sen (1996) introducen la noción de *capacidad* como la esencia de la libertad real; las capacidades son las oportunidades que tiene una persona para obtener su bienestar. Postulan entonces una equidad vinculada con la igualdad de oportunidades y la posibilidad de extender el espacio de las capacidades y realizaciones de las personas; relacionada con la libertad para optar y decidir, inherente al ejercicio de derechos y a la ciudadanía social.

Para ello es orientador el *enfoque de las capacidades* de Martha Nussbaum (2012), que pone énfasis en que las capacidades “pertenecen en primer y prioritario lugar a las personas individuales, y solo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (p. 55). El objetivo es producir capacidades para todos y todas, por eso se realizan proyectos que se desarro-

llan en la vida cotidiana y que la comunidad asume como propios. Nussbaum (2017) precisa las capacidades mínimas de una vida digna al sostener que “la salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza (otras especies); el juego y el control sobre el propio medio” (pp. 88-89).

Entre tanto, el concepto de *capital humano* se refiere, en general, al conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos de los que está dotado un individuo y que es capaz de emplear para producir; de ahí su importancia en la educación (La Nación, 2017). El *capital social* abarca elementos más intangibles, pues incluye el conjunto de prácticas y redes culturales, políticas y sociales prevalentes, así como su desarrollo histórico (Raquel, 2011); en consecuencia, esta noción está íntimamente relacionada con la capacidad de construir cohesión.

Saber asociarse es la ciencia maestra de una sociedad, porque la asociación organizada produce autorregulación en la sociedad y permite más fácilmente la protección de los derechos. Lo que llamamos tejido social se refiere al entramado que generan entre sí las diferentes organizaciones. A mayor número de organizaciones productivas, mayor dinámica, fortaleza y autorregulación logra la sociedad. El símil es textil: a mayor entramado y más hilos... más fuerte la tela. (Toro y Rodríguez, 2001, p. 6)

Ambas formas de capital no tangible comparan con las formas tradicionales de capital físico o activos productivos el carácter de patrimonio productivo y protector. Por tal razón, la protección social, precisamente, hace referencia a la protección del capital humano y del capital social relacionado, intrínsecamente, con aquellos mecanismos protectores asociados con la cultura y con las tradiciones de los hogares y de las comunidades.

La protección social tiene como misión salvaguardar a los hogares de incurrir en pérdidas irreversibles de capital humano, porque el comportamiento racional de una persona, hogar u organización frente a una contingencia que afecta su bienestar es apelar a sus activos, a su patrimonio, representado en sus formas tangibles e intangibles. En ese orden, una vez agotados los activos financieros y físicos, recurren

como mecanismo de supervivencia a recortar gastos de mediano plazo, lo que conduce al deterioro de la inversión en capital humano, como la suspensión de la educación o de la afiliación a seguridad social, entre otras acciones que afectan primordialmente a niñas, niños y jóvenes. De persistir el efecto de la contingencia, acuden directamente a la pérdida de capital humano, único activo disponible; mecanismo extremo denominado *desahorro en capital humano*.

Los comportamientos asociados a este mecanismo son repudiados, al menos en teoría, por una sociedad moderna que se presume civilizada: el trabajo y otras formas de explotación infantil o la disminución de la dieta diaria (forma eufemística de nombrar el hambre, quizás para no hacer consciente su imagen real). Estos pueden llegar a formas extremas de daño al capital humano que son irreversibles no solo para la persona, sino también para la sociedad en su conjunto. Ese niño o niña, después de haber sido maltratado, de haber perdido su oportunidad de educación, de haber sufrido la prostitución y otros problemas, no sale indemne, queda con una secuela permanente. Además, ese hogar que tuvo que recurrir a tales comportamientos perdió su oportunidad de desarrollo, la sociedad desperdició su aporte y su posibilidad de participación constructiva (Vergara, 2008).

El tema de los derechos y los mecanismos para garantizar los derechos de los niños y las niñas fue definido con precisión en la *Guía para alcaldes: Marco para las políticas públicas y lineamientos de planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio* (DNP, 2007). Se citan, a continuación, algunos apartes que permiten comprender por qué la escuela rural responde por la ineludible misión de ser garante de derechos y ejecutora primaria de los mecanismos de garantía en su carácter de institución estatal, que reúne en su gobierno escolar a los responsables de garantizar los Derechos del Niño establecidos en la Convención de Viena y ratificados por Colombia:

La garantía estatal de los derechos implica que el Estado tiene la responsabilidad de dirigir la prestación de los servicios necesarios logrando que lleguen a ser universales, habilitar a la familia y la comunidad para que cumplan sus responsabilidades complementarias, vigilar el

ejercicio de los derechos y crear mecanismos de restablecimiento de derechos cuando fuere necesario. (DNP, 2007, p. 26)

La Guía precisa cinco características esenciales de los derechos humanos que deben orientar las políticas públicas y ser tenidas siempre en cuenta en el ámbito nacional y local: universalidad, diversidad, indivisibilidad, exigibilidad y progresividad (DNP, 2007).

Puntualiza, además, al referirse a la adaptación de las garantías universales por lugar de residencia, que “el desarrollo infantil y adolescente es muy distinto en zonas urbanas y rurales, por lo cual requiere atención a esas diferencias, particularmente en los servicios de educación, salud, nutrición” (DNP, 2007, p. 34).

Adicional a las concepciones de equidad y enfoque de derechos, el diseño de la práctica en la escuela rural se ha basado en la observación y la reflexión de los aspectos de la *vida cotidiana* de la población que habita el territorio. Desde la sociología (Lelive-D’epinay, 2008), la vida cotidiana tiene un carácter de evidencia para el sentido común de las personas, es decir, puede ser narrada porque los datos que transcurren en un espacio-tiempo determinado son susceptibles de ser contados, reflejan la cultura y son la reproducción de acciones socioculturales históricas.

Esos sucesos hacen parte de lo rutinario, de lo previsto; son repetitivos, controlados, casi reflejos; son ciclos elementales que funcionan y conforman la vida privada de las personas. Por ello, lo cotidiano es lo conocido, lo seguro y lo previsto; en suma, es lo que refleja la identidad y pertenece a la vida. A su vez, lo excepcional o inesperado, todo lo que ocurre esporádicamente muestra la alteridad y representa la búsqueda, la aventura y la creación. En tanto que producen relaciones en el entramado mismo de la vida cotidiana, ambas situaciones, la cotidianidad y la alteridad, constituyen la vida misma y se entrelazan para dar estructura y solidez a aquello que vivimos.

El concepto fundamental de vida cotidiana se entreteje con las nociones anteriormente expuestas, porque forman parte de la *inversión en instituciones y prácticas culturales para el desarrollo* de quienes, en el caso que nos ocupa, integran la comunidad de

Los Andes. Sus experiencias, habilidades y talentos hacen parte de los intangibles que aportan para alcanzar los objetivos de los proyectos que se plantean para mejorar la vida cotidiana en el territorio.

Este bagaje conceptual e instrumental facilita el trabajo con comunidades porque organiza el soporte a actividades potencialmente generadoras de bienestar, incluyan o no un ingreso económico. La riqueza de poder analizar los requerimientos de la cotidianidad en la búsqueda de la autonomía de las personas permite a las y los terapeutas ocupacionales intervenir desde la esencia de su profesión en las relaciones que estas establecen para conformar comunidad. Asimilando los conceptos de las ciencias sociales se puede contribuir al propósito de lograr de manera conjunta un mejoramiento de la calidad de vida que, sin duda, repercute en mayor bienestar.

Desde un principio, la práctica se construyó bajo unos conceptos clave que la han cimentado y, a su vez, le han dado la actual estructura flexible que la soporta. Los elementos conceptuales planteados son pilares de formación y abrieron oportunidades de aprendizaje a las y los estudiantes; les han permitido resignificar su papel en el trabajo comunitario y el valor de invertir sus esfuerzos en prácticas sociales y culturales basadas en las capacidades de las personas y las comunidades. Estas bases han aportado el conocimiento sobre la riqueza del capital social de nuestras comunidades, de la equidad, del valor de los activos productivos que tiene la población, de la calidad de vida y de otros elementos que respaldan la importancia del *paradigma del cuidado*.

Desarrollo de la práctica

Los proyectos que se han presentado a la comunidad articulan los diversos saberes (pedagogía, proyectos sociales, fundamentos económicos, evaluaciones, etc.) incorporados durante la formación como terapeutas ocupacionales en diferentes campos de actuación, y plantean, desde el inicio, la participación de esta en el diseño, la ejecución y la evaluación. Cada vez, con más frecuencia, la propuesta sobre la situación insatisfactoria a resolver parte directamente de los colectivos de la comunidad y se identifican en conjunto las posibles alternativas para darle salida.

La comunidad es receptiva a estas propuestas y las asumen con sus cargas emocionales. Por ello, es crucial el valor que tienen los sentimientos y su expresión a través de las narraciones en la realización de los proyectos. Según Nussbaum (2008), las emociones son “los juicios de valor relativos a las cosas que le atribuimos relevancia para nuestro bienestar” (p. 114); son la fuerza —no opuesta a la racionalidad— para alcanzar la propia prosperidad. No aparecen necesariamente en lo verbal, sino que afloran con el gesto, con una mirada o una actitud, y se reelaboran en algún lugar —que no es la racionalidad— para darle pasión e impulso a lo que nos proponemos. Así, las emociones transitan de ser opuestas a la razón, a veces reprimidas a toda costa, para convertirse en potenciales aliadas del conocimiento, pues respaldan los propios esquemas de metas y fines; se aprende a manejarlas y le dan color al mundo que vivimos. Por eso, los proyectos de la comunidad están cargados de emociones que hacen vibrar a quienes participan en ellos.

Entre los proyectos que se han desarrollado se encuentran:

Con las madres cabeza de hogar de la escuela: se han realizado proyectos de mejoramiento de ingresos, como los talleres de chocolates, arepas, productos de limpieza y jabonería de higiene personal, entre otros. Sobresale la formación en tecnologías de comunicación y manejo de computadores, con cinco equipos donados por la familia de un estudiante de terapia ocupacional. A la par, se realizaron talleres de construcción de la confianza, de responsabilidad y de trabajo en equipo, por iniciativa de la comunidad.

Con el puesto de salud, articulados con la escuela: casi todos han sido de atención primaria en salud y dependen de los programas de énfasis que tiene el puesto de salud; por ejemplo, el club del bebé, madres gestantes, atención a la población con discapacidad y adulta mayor. Las y los estudiantes plantean los proyectos relacionados con dichos programas y, al finalizarlos, dan cuenta de las evaluaciones y los alcances; la población participante presenta los resultados y los retos.

Desarrollo de políticas públicas del municipio, en especial orientados por la Secretaría de Cultura y ejecutados por la Red de Bibliotecas: la contribución de las y los estudiantes se ha dirigido a facilitar la participación de niñas, niños y jóvenes en los procesos de consulta. La comunidad ha sostenido de forma activa los proyectos artísticos en artes gráficas, teatro, títeres, música y cerámica, al igual que los proyectos de cuidado del medio ambiente, las vacaciones recreativas, el cuidado del río y el manejo de basuras. Entre los desarrollados con jóvenes se destaca un cine foro realizado en el 2013, con el apoyo solidario de un psicólogo social que donó sus horas de trabajo a la comunidad; allí se plantearon temas que les ayudaron a defender la biblioteca como un espacio propio.

Apoyo para la creación y puesta en marcha de una organización comunitaria legalmente constituida: este proyecto de práctica de mediano plazo surgió de la comunidad en el 2010. El hecho movilizador fue la expedición de las medidas reglamentarias dentro del Parque por parte del Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente, con las que los hogares veían amenazado su bienestar. Frente a la inquietud generada, el cuerpo estudiantil organizó información pertinente para que la población concretara su decisión en acciones cooperativas y la acompañaron durante los primeros tres años.

La Fundación Ecotupay⁴⁴ logró convocar a más de ochenta personas del corregimiento e hizo proyectos para la consecución de recursos, como el apoyo al grupo de danzas de jóvenes, el acopio de ayudas para emergencias de algunos hogares, la celebración del Día de la Familia con actividades tradicionales, entre otras. Se realizó un curso de cultivo de orquídeas con una persona que donó su experiencia en el manejo de estas plantas. Para esta y otras actividades, se efectuaron reuniones con concedores de temas específicos para aclarar situaciones que afectaban a muchos y muchas habitantes; por ejemplo, la preocupación por la carencia de escrituras de sus terrenos, dado que sus asenta-

mientos existían antes de que se declarara la zona como Parque Natural.

Apoyo a proyectos diversos: en la mayoría de los casos el aporte de las y los estudiantes ha sido el establecimiento de contactos y la gestión con entidades públicas y privadas de Cali (cajas de compensación, Cámara de Comercio, universidades, fundaciones de protección del medio ambiente, entre otras) para lograr apoyos concretos a la comunidad. En asocio con la Universidad Javeriana, como ejemplo, se realizó un proyecto de asesoría jurídica en temas relacionados con la construcción de ciudadanía, la representatividad de la comunidad, el derecho de petición y la acción de tutela.

Con los proyectos realizados, estudiantes y profesionales se han motivado a realizar investigaciones en esa comunidad; estas dan cuenta de temas de interés como la comunicación intrafamiliar, del abordaje comunitario de la población con discapacidad, la riqueza de la acción comunitaria, la situación sociolaboral de la comunidad, la formación en competencias sociolaborales en la Escuela, entre otros. Se destacan los trabajos de pregrado de Alzate *et al.* (2007), Arango *et al.* (2014), Palma *et al.* (2016) y la tesis de maestría de Puente (2014).

Los lineamientos que orientaron la práctica conformaron el soporte para el desarrollo de proyectos integrados a la comunidad que articularon los objetos de estudio de fonoaudiología y terapia ocupacional y abordaron los procesos de atención primaria en salud, en paralelo con los procesos educativos en la escuela. La formulación de proyectos y la formación de profesionales para un mundo interactuante e interdisciplinar potenciaron la práctica de profesiones que pujaban hacia la construcción disciplinar. Conocimientos previos como el análisis de actividad, los fundamentos económicos de la ocupación, el diseño de proyectos, la discapacidad y la sociedad; el juego, el lenguaje y la ocupación, la escuela abierta a la diversidad, entre otros, fueron integrados en los proyectos de la práctica, resultando ser para las y los estudiantes una formación con sentido para el bienestar de la población.

⁴⁴ De acuerdo con la información reportada por habitantes del territorio.

El aprendizaje expresado en las narrativas

Los aprendizajes pueden darse fuera del contexto escolar, pero fundamentalmente la escuela es el territorio para aprender lo que la sociedad quiere que se conserve, profundice o avance. Plantear los aprendizajes desde las propias historias requiere un papel activo y relevante de quien aprende, para convertirse en verdadero o verdadera protagonista.

Narrativas de maestros y maestras

Los maestros y las maestras rurales perciben que su trabajo en este territorio es fundamental, pues saben que la asistencia del alumnado a la escuela puede ser la única oportunidad que tengan para formarse, ya que las opciones de acceso a educación superior son prácticamente inexistentes.

Aunque buena parte no ha recuperado el saber de su propia narrativa cultural, estos maestros y maestras tienen sus historias. Pocos han recibido una formación centrada en las identidades propias y en la reflexión sobre sus raíces, que les permita articular al currículo las diversas culturas de sus estudiantes. En algunas ocasiones, se han reconciliado consigo mismos/mismas y con sus orígenes, con lo que han logrado ser agentes de transformación y garantes de la educación en la zona rural. Consideran que las aulas son espacios donde se puede formar la nueva ciudadanía para contribuir en la construcción de paz y del tejido social que requiere el país.

La dedicación en el trabajo de ser maestra repercute en la forma de ver mi vida. Al poner una semilla contribuyo a sembrar un cambio en los niños y familias, a construir en el día a día el valor de los seres humanos maravillosos que habitan este territorio de Los Andes. Los proyectos son una forma de aprovechar los escasos recursos con los que contamos para poder desarrollar el currículo. (Leonor⁴⁵, maestra, comunicación personal)

La metodología del aprendizaje basado en proyectos e implementada por maestros y maestras se enfoca, por un lado, en la recreación de conocimientos del entorno con materiales de la zona, dada la escasez de recursos didácticos; y por el otro, al de-

sarrollo de temáticas transversales como educación ambiental, alimentación saludable o ciudadanía y paz. Como parte de su compromiso en la educación rural, en algunos casos buscan metodologías que ayuden a los alumnos y las alumnas a permanecer en la escuela; aquellas que propician modos de aprender diferentes, estimulan la curiosidad y promueven el gusto por el aprendizaje de habilidades diversas. Los proyectos realizados con la comunidad durante la práctica cumplen con las características de esa búsqueda y enriquecen su labor:

El aprendizaje por proyectos articulados con las necesidades de la comunidad ha mostrado que las competencias relacionadas con resolución de problemas, más que retos a remover, representan un filón pedagógico para formar competencias transversales, al abordar la resolución de situaciones mediante la organización de proyectos cuyos análisis potencian los logros educativos del currículo flexible. (Roberto, maestro, comunicación personal)

De otra parte, en Los Andes, las condiciones climáticas y geográficas son retos constantes para los maestros y las maestras, pues las situaciones relacionadas con derrumbes, desbordamientos de quebradas, desconexión de energía e internet hacen que la planeación pedagógica se desvíe para resolver problemas que, en su opinión, poco tienen que ver con su misión docente:

Cuando entra el invierno los niños faltan mucho a la escuela, ya que las familias prefieren dejarlos en casa que enviarlos a enfrentar los riesgos naturales. También la zona rural nos plantea todo el tiempo ejecutar prontas soluciones o cambiar de actividades planeadas ante las fallas en el fluido eléctrico y la falta de internet en la zona. (Gloria, maestra, comunicación personal)

Maestros y maestras identifican las fortalezas de la práctica de las y los estudiantes de terapia ocupacional, sienten el apoyo en sus actividades de enseñanza y se articulan en muchos de los proyectos. Así lo refiere la profesora que lleva más años en la escuela:

En comunidades apartadas como Los Andes, programas como los que adelanta la práctica de Univalle a través de sus estudiantes se convierten en la única forma de que lleguen otras

⁴⁵ Todos los nombres utilizados en las narrativas son ficticios.

“voces desde otra entidad” a orientar y hacer trabajo mancomunado con las maestras en el aula para los niños. A pesar de los bemoles que pueda tener este trabajo, me parece de suma importancia continuar con las estrategias de intervención por proyectos que tienen en cuenta el trabajo en contexto que se realiza en la sede. (Ligia, maestra, comunicación personal)

Narrativas de niños y niñas

La vida cotidiana en el campo demanda unas destrezas distintas —a veces opuestas— a las del entorno urbano. En la medida en que van creciendo, los niños y las niñas siguen aprendiendo la manera de ser de la gente del campo: la calidez y firmeza de sus palabras, la sorpresa de que cada día tienen algo nuevo para mostrarles, su timidez frente a lo desconocido y la contundencia que tiene un *no* en una frase. Este entorno es terreno abonado para incentivar la riqueza del ser humano y de su esencia transparente, el vínculo con la naturaleza despierta su aspecto más espiritual, siempre ilimitado, basado en la acogida, la solidaridad, la búsqueda de la justa medida, la fraternidad, la compasión y el sentir la magia del mundo que les rodea.

Los niños y las niñas de Los Andes, nietos, nietas, incluso hijos e hijas de migrantes, no dominan las narrativas que los han constituido, inclusive algunos padres y madres las desconocen, lo que es muy propio de nuestro campesinado andino, poco acostumbrado a utilizar el lenguaje y a expresar sus emociones. Les cuesta describir los personajes de la familia o reconstruir su propia historia, quizás porque las personas adultas han omitido esos relatos. La identidad con su cultura es frágil, no *recrean* las costumbres de sus padres y madres, es más, a veces se avergüenzan de ellas y, como es una situación de la vida diaria, deja de ser importante; por ende, la esperanza que siembra la fuerza identitaria para alcanzar lo que sueñan es fácilmente quebrantable. Con todo, aprenden la disyuntiva entre lo que hay que hacer y lo que quisieran hacer, los valores que cada familia transmite en el silencio del ejemplo, la importancia de mirar a quien habla y escucharle.

Desde muy pequeños y pequeñas, quieren ir a la escuela, pues la ven al pasar como el espacio donde hay muchos niños y niñas que juegan y ríen. Quieren ir porque se sienten grandes cuando acce-

den a ella, como un premio al esfuerzo de crecer, de salir de casa y ganar autonomía. Desean ir a la escuela aunque llueva y los caminos se embarren, tanto que deben lavar sus zapatos al llegar; aunque el sol inclemente del mediodía les haga sudar al subir el cerro para regresar a su casa. Ven en la escuela su territorio propio, donde pueden seguir siendo niños y niñas sin hacer actividades de personas adultas, donde pueden imaginar y crear relaciones diferentes, donde pueden tener amigos, amigas y cómplices de sueños.

Entienden que a la escuela es importante asistir porque, primero, se disfruta con los compañeros y compañeras y, quizás de paso, aprenden cosas que les sirven para obtener reconocimiento; como cuando le leen a la abuela que nunca descifró las letras, o cuando un día izan la bandera con el orgullo de haberlo hecho bien y de que se les reconozca por la labor cumplida: “Me gusta venir a la escuela porque me encuentro con mis amigos y podemos hacer muchas cosas de juego y de aprender. Vamos a hacer trabajos que nos ayudan a entender los libros y a hacer mejor las cosas” (Miguel, alumno, comunicación personal).

Por todo ello, a un niño o niña de Los Andes, que privilegia el movimiento sobre todo lo demás, le cuesta permanecer sentado/a en un asiento donde sus pies aún no tocan el piso; esa quietud demanda un manejo corporal que a veces no puede dominar. Escuchar a la profesora hablar mientras llena el tablero de letras —garabatos que tiene que copiar en su cuaderno de líneas— es un esfuerzo enorme que involucra todos sus sentidos, hasta ser capaz de aprender y memorizar signos distantes de la naturaleza que le rodea. Estas situaciones, que no forman parte de sus hábitos y su cultura familiar, entre tantas de la escuela tradicional, le exigen aplicar formas de aprendizaje que pueden hacerle sentir que pierde el tiempo o que no sirve para el estudio, porque no logra siquiera comprender qué es lo que su profesora quiere.

En la casa no tenemos la costumbre de leer libros, más bien le contamos cuentos al niño a la hora de dormir. Los dos libros de cuentos que hay en la casa, Arley los tiene todos rayados porque cualquier papel que ve, quiere escribirlo. (Azuena, madre de un alumno, comunicación personal)

Para exalumnos y exalumnas, hoy jóvenes, la escuela ha sido el punto de reunión con sus compañeros y compañeras, de intercambio de inquietudes, de inicio de sus relaciones de pareja, de escape de las situaciones familiares. Las aulas se convirtieron en espacio de encuentro con su identidad, de definición sobre los caminos a seguir, de conocer otros mundos posibles. Sin embargo, terminar la secundaria los deja en un limbo emocional, puesto que la mayoría no puede seguir estudiando, tendrían que viajar a la ciudad y los costos de ese futuro son muy altos para sus familias:

Intenté estudiar en Cali, pues mi familia me dio la oportunidad para matricularme en un programa técnico para ser gestor ambiental, pero los costos del transporte son muy altos para bajar a estudiar todos los días, así que tocó retirarme. (Antonio, exalumno, comunicación personal)

Narrativas de la comunidad

Las personas que habitan los territorios rurales tienen sus propias narrativas que han apropiado en sus familias y que son transmitidas por la cultura que los hace diversos. Sienten pertenecer a estas comunidades, reconocen las habilidades y destrezas de las personas que son de su comunidad, definen y defienden a sus vecinos y vecinas. También reconocen las situaciones comunes que les inquietan, pero saben que su capital social está soportado en los activos humanos que tienen y en las tradiciones arraigadas en su propia cultura.

La comunidad que ha participado en los proyectos tiene un vínculo con su escuela, por hacer parte de la comunidad educativa, pero más precisamente porque esta es la entidad estatal que más fácilmente consolida los nexos con la comunidad. Aún no la perciben claramente como garante de derechos y como guardiana de sus principios, en especial el de la indivisibilidad, siempre elusiva dentro de una política social fuertemente sectorizada en servicios aislados.

Sin embargo, se sienten capaces de protegerse y de proteger a sus miembros; por eso mismo esperan que la escuela pueda ser soporte de sus valores y de los principios con los que han criado a sus hijos e hijas, que sea garante y formadora en el ejercicio de sus derechos. Reconocen que los proyectos de la escuela dejan una huella en sus vidas:

Este proceso ha brindado muchas herramientas para la formación de los chicos en casa, integrado a la vida cotidiana y haciendo uso de recursos que se tienen en el territorio. El crecimiento ha sido para todos en la comunidad, puesto que yo les enseñé mis cosas y aprendo mucho de lo que hacemos en la escuela. (Cristina, habitante de Los Andes, comunicación personal)

La comunidad identifica el programa educativo como pertinente para sus hijos e hijas, aunque los mecanismos de interacción entre maestros, maestras y familias sean frágiles:

Ahora la escuela tiene más cursos y más profesores. Algunos profesores les exigen más a los niños, pero otros están más distantes de los alumnos y de nosotros, los padres de familia. Antes nos invitaban a participar en las actividades escolares, ahora casi no hacen presentaciones sino que nos llaman cuando el niño está perdiendo el año. (Patricia, madre de un alumno, comunicación personal)

Las personas de esta comunidad están dispuestas a apostarle a una escuela que vele y garantice el cuidado de sus activos productivos, aquellas capacidades o bienes que tiene una persona o institución y que pueden generar y mejorar el bienestar y calidad de vida: “Los proyectos que realizamos con los estudiantes son importantes y nos entusiasman porque nos ayudan a solucionar parte de nuestras situaciones, que aunque a veces no son un gran problema, podemos enfrentarlas antes de que se vuelvan así” (Samuel, habitante de Los Andes, comunicación personal).

Pueden aportar como comunidad a la construcción de una escuela que no sea expulsora hacia la marginación, pues si a las y los estudiantes no les gusta el estudio, habría que preguntarse qué es lo que sucede, por qué no cautiva a la juventud a aprender y a permanecer en el territorio. Se muestran dispuestos y capaces de hacer esfuerzos conjuntos para que la educación haga énfasis en la formación de sus hijos e hijas para que puedan acceder a mejores oportunidades: “Los proyectos a los que nos comprometemos nos implican organizarnos para poder estar ahí presentes haciéndolos para no quedar mal con los demás y para aprender de cada

una de las actividades propuestas" (Angye, habitante de Los Andes, comunicación personal).

De otra parte, quienes habitan el corregimiento encuentran en las y los estudiantes de la universidad a un grupo que escucha, que comprende sus situaciones porque, de alguna manera, al hacer preguntas, les abren la oportunidad de reflexionar, de hacer explícito aquello en lo que requieren apoyo; en consecuencia, les apoyan para encontrar alternativas y aunar esfuerzos en la identificación de posibles soluciones a las dificultades que enfrentan, fortaleza del proceso metodológico acción-reflexión-acción. La población ha construido colectivamente una forma de comprender la práctica de las y los estudiantes de la Universidad del Valle como un proceso de aprendizaje mutuo, donde se benefician todas las partes: "Los practicantes nos convocan a realizar proyectos que nos han ayudado no solamente desde el punto de vista individual, sino que nos han animado a conversar para saber que sí podemos hacer las cosas que queremos cambiar" (Manuel, habitante de Los Andes, comunicación personal).

Reflexiones finales

El proceso de la práctica de las y los estudiantes del programa académico de Terapia Ocupacional en el corregimiento de Los Andes del municipio de Cali ha construido, durante estos quince años, un legado, no solo para quienes han tenido la experiencia, también para las y los habitantes del territorio. Es hora de hacer una sistematización del proceso para identificar sus resultados e impacto y para precisar si es posible replicarla o adaptarla a otros corregimientos, en beneficio de otras comunidades.

Observamos que, como condición inicial para llevar a cabo una práctica exitosa con el sector educativo, se requiere de directivas y docentes que promuevan espacios donde prime la cultura del aprecio, además de la visión de los niños, niñas y jóvenes como personas que aportan a la comunidad elementos básicos de convivencia. Una escuela que invite a construir currículos integradores donde se dé valor a los niños y las niñas, se prioricen las capacidades de cada uno y cada una y se reconozcan los aportes de la familia para el enriquecimiento común. Este es el sustrato para sembrar la posibilidad

de integración de una escuela con su comunidad circundante, requisito indispensable para movilizar y consolidar la experiencia en la ruralidad, en nuestra región.

Para lograr que todos los niños y las niñas estén en la escuela y se promuevan sus aprendizajes, se requiere accesibilidad de pensamiento en la comunidad educativa, lo que se logra a través de la participación y el compromiso con las familias, el respaldo de la comunidad a la escuela y la tranquilidad, el entusiasmo y la seguridad de los niños, niñas y jóvenes que asisten. Así, por ejemplo, vivir lejos de la escuela deja de ser una limitación si se establecen estrategias de transporte; acceder a un currículo abierto a la diversidad le abre oportunidades a los niños y las niñas con diversos ritmos de aprendizaje; crear condiciones de infraestructura y sociales reduce la diferencia de calidad educativa, esa que les separa abismalmente de los mecanismos de garantía de derechos a los que se accede con mayor facilidad en las escuelas urbanas. Cualquiera de estas condiciones es un potencial proyecto para comunidades con sentido de pertenencia, cualidad aún fácil de encontrar en nuestro medio rural.

Para poder garantizar, consecuentemente, el derecho a la educación de todos los niños y todas las niñas, los gobiernos locales deberían tomar consciencia de la gran discriminación actual y disponer en el municipio de la adaptación de los servicios educativos a las condiciones territoriales; hoy sabemos que se deben tener en cuenta las diferencias particulares para alcanzar la esperada universalidad, puesto que los desarrollos de niños, niñas y adolescentes son muy heterogéneos en las zonas rurales. Las prácticas ancestrales en nutrición y salud, las condiciones ambientales del clima y vegetación, la pluralidad intercultural de familias y prácticas sociales diversas como el *compadrazgo*, el *padrinazgo*, *empeñar la palabra*, la misma minga tan andina, son algunas de las tradiciones y valores culturales presentes en las comunidades rurales que la educación debe considerar para responder al enfoque de derechos.

En ese empeño que se vislumbra como resultado esperado de la experiencia, la práctica de las y los estudiantes de la Universidad del Valle es una aliada para mejorar las condiciones de la escuela y

de la comunidad. Los maestros y las maestras de la escuela respaldan la práctica y reconocen el valor que tiene para el desarrollo del papel de la institución educativa en la comunidad.

Esta experiencia nos ha mostrado que, para potenciar las capacidades de las personas, se requiere de un método que involucre los proyectos y las narrativas de las familias, con una articulación tan estrecha entre estos dos instrumentos metodológicos que facilite el acceso a una información pertinente para identificar y escoger alternativas de resolución de problemas. Solo así se fortalecerá su capacidad de tomar decisiones efectivas para el propio desarrollo y, por supuesto, para mejorar el bienestar de su grupo familiar, que es un anhelo valioso. La escuela, con su comunidad académica, tiene un papel protagónico para convocar voluntades en la gestión de proyectos que pueden ayudar a resolver, colectivamente, situaciones inconvenientes para la comunidad y a mejorar aspectos que impactan su calidad de vida; de ese modo se reconocen y gestionan los apoyos provenientes del exterior, sin dejar de ser ellos y ellas quienes construyen su propio bienestar.

Los procesos de aprendizaje en esta práctica han sido mutuos, tejidos codo a codo con las personas de la comunidad y son ellas quienes han expuesto su voz para tomar decisiones y trabajar por lo que quieren alcanzar. El reto al aplicar la metodología de práctica presentada en esta experiencia es fortalecer el respeto por la diversidad y la multiculturalidad, como componentes cruciales para conseguir el reconocimiento de las narrativas personales que, como se ha mostrado, es un instrumento robusto para potenciar las capacidades de cada participante en los proyectos; condición indispensable para que se construya una comunidad más incluyente, que ofrezca posibilidades de desarrollo para todos y todas.

Para las y los estudiantes de terapia ocupacional ha sido importante que el proceso de aprendizaje de la comunidad tenga como punto de partida la escuela, porque de ahí nacen los proyectos que la comunidad va asumiendo como prioritarios. Es la escuela el centro que convoca a los aprendizajes comunitarios, pues el desarrollo de las habilidades asociadas con las humanidades, el deporte y las artes son, justamente, actividades en las que su

formación como terapeutas ocupacionales les permite asistir una gestión colectiva exitosa, que brinda apoyo al aprendizaje comunitario. Este aspecto ha sido un punto de conexión para que la comunidad apropie con mayor fuerza el pensamiento colectivo y ponga a funcionar sus capacidades para movilizar el cambio de lo insatisfactorio. Esta comunidad ha sido capaz de trascender, al compartir sus narrativas en torno a situaciones comunes y al imaginar comprensivamente la situación del otro u otra.

El soporte y continuidad del programa de práctica de la Universidad del Valle se ha logrado, esencialmente, porque el programa de Terapia Ocupacional considera que la relación con esta comunidad rural enriquece a las y los estudiantes, les da posibilidades de un desempeño integrado en el ejercicio de una ciudadanía responsable y, además, porque ofrecen sus servicios a una comunidad que tiene capacidades y, por tanto, toma decisiones. El papel del terapeuta ocupacional es ser facilitador/a de oportunidades para potenciar las capacidades de la comunidad. Su quehacer se orienta a que las personas tengan la posibilidad de tomar sus mejores decisiones en ejercicio de sus derechos y a que puedan concretar sus desempeños ocupacionales para consolidar una vida digna.

Con las herramientas adquiridas, complementarias al análisis ocupacional y la gestión de proyectos sociales, las y los estudiantes refieren en sus evaluaciones el interés y motivación por asistir a esta práctica comunitaria en la zona rural:

Es una práctica donde realmente se aprende el trabajo interdisciplinario de fonoaudiología, terapia ocupacional y arte dramático, pues el proyecto es uno y la planeación, ejecución y evaluación de cada actividad se hace en conjunto, se dividen responsabilidades y se aprende a valorar el aporte de cada uno. (Carina, estudiante de terapia ocupacional, comunicación personal)

Si algo no sale bien, estamos atentos para apoyarnos mutuamente. (Frank, estudiante de terapia ocupacional, comunicación personal)

El trabajo cotidiano, sistemático y permanente de las y los terapeutas ocupacionales en esta región ha colaborado en la construcción de una escuela abierta a la diversidad, no solamente para enriquecer los aprendizajes del alumnado matriculado,

sino para apoyar a la comunidad en la comprensión de sus propias dinámicas. Por consiguiente, ha contribuido en el reconocimiento de su identidad, de sus costumbres, del papel como territorio potencialmente rico para el desarrollo del municipio.

Sin embargo, se requiere de una actuación constante en el tiempo para que la educación en la región sea de calidad, para que cuando un maestro o maestra nueva llegue a la escuela se motive a asumir su propio aprendizaje como un proceso donde la comunidad tiene voz y que, en especial, valora la calidad de la educación. Para que pueda ser una escuela avanzada, creativa, reflexiva y donde se respeten y fomenten las formas de organización que velen por el ejercicio universal de los derechos de todos y todas. Una escuela que genere confianza en su comunidad porque puede intercambiar sus experiencias, formula proyectos para el mejoramiento educativo, tiene diseños curriculares relacionados con el entorno y vincula al proceso educativo las voces de la comunidad, en una interacción permanente.

Referencias

- Alzate, C., Cotes, S., Murillo, V., Murillo, G. y Murillo, K. (2007). *Diseño e implementación de un programa orientado desde el desempeño ocupacional para facilitar la organización de mujeres del corregimiento de los Andes del Municipio de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Angulo, H., Cerdas, Y. y Ovares, S. (2005). *El aula multigrado: Espacio para la construcción de aprendizajes* [ponencia]. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San José, Costa Rica. <https://www.yumpu.com/es/document/read/10477199/el-aula-multigrado-espacio-para-la-construccion-de-aprendizajes>
- Arango, D., Garzón, J. y Jiménez, J. (2014). *Sistematización del desempeño del rol productivo de un proceso de restauración ecológica de la cuenca del río Cali, corregimiento de los Andes, municipio de Cali, durante el período comprendido entre enero y mayo de 2014* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/9842>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Consejería Presidencial para la Política Social y Corporación Andina de Fomento. (2002). *Documentación proyecto piloto discapacidad*. Corporación Andina de Fomento.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 20 de julio de 1991 (Colombia).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Pobreza Multidimensional: Resultados julio 14 de 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_EC-V_e_IPM_2019.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Distribución de la población por ubicación*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/donde-estamos>
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Guía para alcaldes: Marco para las políticas públicas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/GuiaparaAlcaldes.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/agriculturapequeroforestal%20y%20pesca/el%20campo%20colombiano%20un%20camino%20hacia%20el%20bienestar%20y%20la%20paz%20mtc.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Grupo Logozonia. (2009). *Proyecto: Apoyo a las familias de la ACJ en el uso de competencias sociales para la inclusión social*. Asociación Cristiana de Jóvenes.
- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi: pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (307), 52-57.
- La Nación. (6 de agosto de 2017). *Gary Becker y el capital humano*. <https://www.lanacion.com.py/harvard-business-review/2017/08/06/gary-becker-y-el-capital-humano/>
- Lelive-D'epinay, C. (2008). La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*, 14, 9-31.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial n.º 46446.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Modelos educativos flexibles*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?no-redirect=1>
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia: Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. *Análisis Político*, (48), 3-25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80312>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia y las emociones*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización Mundial de la Salud. (6-12 de septiembre de 1978). *Conferencia Internacional de Atención primaria de Salud, Alma-Ata, URSS* [Conferencia]. Alma Ata, Kazajistán. <https://www.paho.org/es/documentos/declaracion-alma-ata>
- Orozco-Hormaza, M. (2000). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151.
- Palma, D., Zapata, J., Satizabal, M. y Roa, P. (2016). Participación y calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Revista Ocupación Humana*, 16(1), 19-31. <https://doi.org/10.25214/25907816.8>
- Puente, M. (2014). *La escuela rural Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/7719>
- Raquel, G. (3 de diciembre de 2011). Relación entre capital humano y capital social [entrada de blog]. *Economía de la educación*. <http://raquel-grpedagogia.blogspot.com/2011/12/relacion-entre-capital-humano-y-capital.html>
- Toro, J. B. (2010). Participación y valores ciudadanos: Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp.23-28). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Toro, J. B. (2014). *El cuidado: El paradigma ético de la nueva civilización*. Biblioteca Digital CCB. <http://hdl.handle.net/11520/23420>
- Toro, J. B. y Rodríguez, M. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Banco Interamericano

de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-comunicaci%C3%B3n-y-la-movilizaci%C3%B3n-social-en-la-construcci%C3%B3n-de-bienes-p%C3%ABlicos.pdf>

Vergara, C. H. (2005). *Perspectiva de las políticas sociales en Latinoamérica* [conferencia inaugural]. VI Congreso Latinoamericano y XIV Colombiano de Terapia Ocupacional. Cali, Colombia.

Vergara, C. H. (2008). Antecedentes de la protección social en Colombia. En Ministerio de la Protección Social y Programa de Apoyo a la Reforma de Salud (eds.), *Gerencia social: Un enfoque integral para la gestión de políticas y programas sociales* (pp. 77-151). Ministerio de la Protección Social.

World Bank Group (2016). *Poverty and shared prosperity 2016: Taking on inequality*. <http://hdl.handle.net/10986/25078>

La emoción del aprendizaje: experiencias de terapia ocupacional desde una escuela autónoma primaria en Filadelfia, Estados Unidos de América

DOI: 10.25100/peu.868.05

 Pamela Talero Cabrejo
pamtalero.otr@gmail.com

Los estudios de neurociencias más recientes esclarecen el papel crítico que las emociones juegan en el neurodesarrollo y en el proceso del aprendizaje de niños y niñas. Las emociones, entendidas como los programas de acción compuestos por sentimientos subjetivos —alegría, ira, sorpresa, miedo, entre otros— y su estado fisiológico asociado —incremento del pulso, sudoración, tensión muscular, etc.—, no solo marcan nuestras reacciones a las situaciones o estímulos que se nos presentan, sino que modulan prácticamente todos los aspectos de la cognición (Immordino-Yang, 2016; Tyng *et al.*, 2017).

La escuela básica es uno de los escenarios donde los niños y las niñas experimentan, aprenden, y perfeccionan estos programas de acción. ¿Cómo podemos, como terapeutas ocupacionales, colaborar en los equipos educativos para que todos y todas las estudiantes gocen de acceso y oportunidades educativas justas; y, además, crear experiencias de calidad que moldeen sus emociones para tomar decisiones sanas, resolver problemas cotidianos y transformar sus realidades? La siguiente experiencia pretende invitar a la reflexión sobre nuestro papel en el contexto escolar.

Había una vez...

A finales del 2012, me encontraba en una encrucijada profesional. Llevaba tiempo trabajando con personas adultas y adultas mayores en contextos clínicos, con esporádicos episodios de consulta e intervención pediátrica. Ya había defendido mi tesis de doctorado clínico en terapia ocupacional, pero aún esperaba mi grado. Una oportunidad tocó a mi puerta: trabajar como contratista independiente para una agencia que presta servicios terapéuticos a diferentes colegios en la ciudad de Filadelfia. En términos del tiempo requerido, la propuesta era indicada para mí. Pero, ¿podría volver a trabajar con chicos y chicas en los colegios, a pesar de que mi última experiencia en este ámbito había sido en Bogotá, Colombia? Si algo había aprendido desde el 2006, cuando llegué a vivir en los Estados Unidos, es que aprender rápido se me facilitaba. Sin embargo, dudaba de mi capacidad de entender el contexto de estos niños y niñas en particular: en Filadelfia, en un sistema educativo diferente, con legislaciones diferentes, con dinámicas socioculturales, políticas y económicas diferentes.

Las piezas de esta historia

El sistema escolar

El sistema escolar estadounidense ofrece tres tipos de escuela: pública (tradicional o autónoma, conocida como *charter*⁴⁶, en inglés), privada y en casa (conocida como *homeschooling*⁴⁷).

Por otra parte, la constitución estadounidense establece la descentralización de la educación, lo que hace que cada estado tenga la responsabilidad de organizar, administrar y evaluar su propio sistema educativo. El gobierno federal se limita a supervisar y ofrecer programas de compensación educativa para las minorías con necesidades educativas específicas y a financiar proyectos y programas innovadores. Así, entonces, los distritos escolares locales son los que diseñan y ejecutan los planes de estudios, contratan el personal y administran los presupuestos.

El sistema de educación básica formal tiene una duración de doce años y se divide en cuatro categorías principales, que comprenden: el preescolar, no obligatorio en la mayoría de los estados y que va de los dos a los cinco años de edad; la escuela primaria, que abarca desde el *kindergarten* hasta el quinto grado, de los cinco a los doce años; la escuela media, del sexto al octavo grado y de los once a los trece años de edad; y la escuela secundaria, de noveno a duodécimo grado, y de los catorce a los dieciocho años.

La legislación educativa

Existen diferentes normas que garantizan el derecho a la educación de todos los niños y las niñas estadounidenses, así como el acceso oportuno a recursos y servicios para su plena participación. Tres

piezas legislativas fundamentales para entender cómo funciona el sistema son: el plan 504, conocido como la sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973; la Ley de Mejoras de la Educación de Individuos con Discapacidades⁴⁸ (IDEIA, por sus iniciales en inglés); y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades⁴⁹ (ADA, por sus iniciales en inglés). Estas leyes han surgido y se han modificado gracias al movimiento social estadounidense por los derechos de las personas con discapacidad (Brock, 2018; Scanlan Stefanakos, s.f.).

Plan 504

En 1973, el movimiento social estadounidense por los derechos civiles de las personas con discapacidad logró la Ley de Rehabilitación, la primera ley de derechos civiles de esta población, que prohíbe la discriminación por discapacidad en los programas realizados por agencias federales y en aquellos que reciben asistencia financiera federal, en el empleo federal y en las prácticas laborales de los contratistas federales.

Bajo la sección 504 de esta ley, las escuelas desarrollan planes 504 para proporcionar los apoyos que necesitan las y los estudiantes con discapacidades, al brindarles acceso a la misma educación que reciben sus pares (Scanlan Stefanakos, s. f.). Bajo estos planes, las y los estudiantes pueden acceder a modificaciones o adaptaciones en su ambiente o en la instrucción escolar (por ejemplo: tiempo extra para completar exámenes, mobiliario diferencial en el aula de clase, etc.) o servicios relacionados —como terapia ocupacional o fonoaudiología— sin ningún costo para la familia.

Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEIA)

En 1975, se incluyó en la legislación federal la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (EHA, por sus siglas en inglés), rebautizada en 1990 como Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) y posteriormente, en el 2004, como Ley de Mejoras

⁴⁶ Las escuelas *charter* son escuelas públicas sin matrícula, con inscripción abierta a todas y todos los estudiantes, que tienen potestad sobre el diseño de su currículo, de acuerdo con las necesidades de la comunidad. Se manejan de forma independiente y operan de manera más flexible que las escuelas públicas tradicionales, a cambio de hacer una mayor rendición de cuentas (Knowledge is Power Program [KIPP] Foundation, s. f.).

⁴⁷ La escuela en casa o *homeschooling* es una modalidad de escolarización alternativa a la escuela pública o privada, que consiste en la instrucción de uno o varios niños y niñas, de no más de dos familias, por parte de madres, padres, tutores o tutoras legales, o un miembro de una de las familias. Ocurre en el hogar o en otro lugar diferente a la escuela (Greenwalt, 2019).

⁴⁸ The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA).

⁴⁹ American with Disabilities Act (ADA).

de la Educación para Individuos con Discapacidades (IDEIA, por sus siglas en inglés). Esta garantiza el acceso a la educación pública gratuita y apropiada⁵⁰ desde kínder hasta el grado doce, incluyendo actividades extracurriculares para infantes con discapacidades.

A través de IDEIA, la escuela debe detectar y evaluar de forma oportuna a estudiantes con dificultades o discapacidades que afectan el aprendizaje, proporcionales educación especial y servicios relacionados (intervención psicológica, fonoaudiología, terapia ocupacional, etc.); y de ser necesario: proveer un plan individualizado de educación⁵¹, asegurar un ambiente con las menores restricciones posibles, contar con la participación de estudiantes y padres, madres o guardianes en la toma de decisiones, y tener salvaguardas procesales (Connecticut Parent Advocacy Center, 2009).

El tener un diagnóstico clínico no garantiza que la o el estudiante califique para recibir servicios bajo esta ley. Por ejemplo: un estudiante diagnosticado con autismo, que le vaya bien en la escuela, no califica. La evaluación multidisciplinaria es de carácter gratuito para la o el estudiante y su familia, pero requiere del consentimiento del padre, madre o guardián del estudiante. Si es elegible, el equipo educativo, incluyendo al padre, madre o guardián, crea un plan de estudios individualizado mediante el cual la o el estudiante recibe educación especial individualizada y servicios relacionados para satisfacer sus necesidades particulares.

Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA)

Esta ley civil, aprobada en 1990, prohíbe la discriminación por discapacidad en el empleo, los servicios públicos y las adaptaciones. En el contexto escolar, garantiza el acceso y las acomodaciones razonables para las personas con discapacidad, de manera que puedan participar en el sistema escolar, ya sea público, privado o en casa (ADA National Network, 2019; Disability Rights Education & Defense Fund [DREDF], s. f.).

Así pues, estas tres piezas legislativas son fundamentales para garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación de las y los estudiantes con dificultades para acceder y participar en el contexto escolar; así como enmarcan el papel del terapeuta ocupacional en el sistema escolar estadounidense, como se describe a continuación.

La terapia ocupacional en el contexto escolar estadounidense

En términos generales, las y los terapeutas ocupacionales en el contexto escolar estadounidense apoyan a niños y niñas en su condición de estudiantes, para participar en las actividades escolares u ocupaciones diarias deseadas, tanto en la educación general como en la especial. Así, promueven comportamientos positivos necesarios para el aprendizaje y apoyan los resultados académicos y no académicos, incluidas las habilidades físicas, mentales y sociales, y la adecuación del ambiente que permiten al estudiante participar en los diferentes espacios académicos, como el aula de clase, el recreo, la cafetería, entre otros.

En su intervención en el contexto escolar, las y los terapeutas ocupacionales ofrecen servicios de prevención, promoción e intervención a estudiantes de manera individual y grupal, a aulas generales e iniciativas escolares dirigidas a todo el cuerpo estudiantil. Además, desempeñan un papel fundamental en la educación de madres, padres, docentes, personal administrativo y otros miembros de las comunidades educativas, contribuyendo al éxito del estudiante en el contexto escolar (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2016, 2019).

La terapia ocupacional hace parte de los servicios de apoyo de la escuela y su intervención tiene dos modalidades: directa e indirecta. El servicio directo de terapia ocupacional en el contexto escolar es una combinación de intervenciones individuales o grupales externas al aula, donde se trabajan habilidades básicas específicas que le permiten al estudiante participar en las ocupaciones escolares e intervenciones dentro de los espacios cotidianos de la escuela, como el aula general, el aula de educación especial, la cafetería, etc. Entre tanto, el servicio indirecto consta de tiempo de consulta con docentes, madres y padres.

⁵⁰ Free appropriate public education (FAPE, por sus siglas en inglés).

⁵¹ Conocido como IEP, por sus siglas en inglés.

Cabe mencionar que, para ese entonces, la agencia contratante comenzaba a adoptar un modelo de intervención que hoy es común en muchos contextos escolares, conocido como *respuesta a la intervención* (RtI, por sus siglas en inglés). Este es un enfoque de múltiples niveles dentro de la educación general, que brinda atención temprana a las y los estudiantes con dificultades para facilitar el éxito escolar. El modelo aborda las necesidades académicas y de salud conductual del estudiantado, particularmente de quienes están en situación de riesgo.

Dado que los mecanismos de pago para los niveles uno —intervenciones educativas generales para todas y todos los estudiantes— y dos —intervenciones para estudiantes en riesgo— aún no se habían establecido entre la agencia y la escuela, mi rol comenzó en el tercer nivel, de intervención intensiva individual. Aun así, pude influir, a través de las y los estudiantes que veía, en sus aulas de clase y en espacios como el recreo o el comedor; también, con los profesores y profesoras de kínder, en actividades motoras y sensoriales para preparar a las y los estudiantes para los procesos de escritura, siempre y cuando quienes estuviesen en consulta conmigo estuvieran participando.

La escuela de esta historia

La escuela a la que fui asignada está ubicada al norte, sobre una de las vías principales de acceso al centro de la ciudad, justo en el límite socialmente aceptado entre Filadelfia y “North Philly”⁵². El espacio físico de la escuela consta de un edificio alto de ocho pisos que abarca casi una manzana, con un parqueadero al otro lado del callejón, de pavimento fracturado y rodeado por una malla metálica en mal estado. En ese entonces, los espacios comunes se limitaban a la cafetería, ubicada en el segundo piso, y a las escaleras de acceso a cada uno de los pisos de aulas de clase⁵³; y una tercera parte del

⁵² Apodo de la Filadelfia del norte.

⁵³ En el tercer piso, kínder, primero y la oficina del rector; en el cuarto piso, los grados segundo, tercero y cuarto; en el quinto piso, quinto y sexto grado; sexto piso, séptimo y octavo; y en los pisos séptimo y octavo, oficinas administrativas, salón de computación y salones para eventos y educación adulta.

parqueadero, utilizada como zona de recreo. A este último espacio, las y los estudiantes salían en su receso de menos de media hora. El juego allí era intervenido con frecuencia por docentes y guardias, quienes se preocupaban al ver a los niños y las niñas corriendo en el pavimento en mal estado y trepando por las mallas.

Es considerada una escuela autónoma, es decir, aunque recibe recursos públicos, tiene cierta potestad para diseñar su currículo. Esta escuela en particular hace parte de una organización sin ánimo de lucro, creada con el propósito de contribuir al desarrollo económico y comunitario del centro-norte de Filadelfia, a través de la educación. La escuela va desde kínder hasta noveno grado (escuela primaria y media). De sus 540 estudiantes, el 96,8% corresponde a afroamericanos, mientras que el 1,9% a hispanos, y el 0,8% es multirracial; esta composición étnico-racial es similar a la que caracteriza al norte de Filadelfia.

De la gentrificación del entorno al interior de la escuela

Durante mi experiencia, el vecindario donde se localizaba la escuela comenzaba a transformarse debido a la gentrificación urbana⁵⁴ por la que atravesaban muchas otras ciudades de la costa oriental estadounidense. Richardson *et al.* (2019) reportan que “en el caso de los Estados Unidos, la estructura residencial segregada de las ciudades estadounidenses crea circunstancias en las que la gentrificación a menudo ocurre a lo largo de líneas raciales” (p. 8), como es el caso de Filadelfia, la cuarta ciudad más segregada dentro de las cien metrópolis del país (Logan, 2014).

⁵⁴ Este fenómeno de gentrificación se describe como el proceso de cambiar el carácter de un vecindario a través del influjo de capital y de bienes y servicios concomitantes, generalmente en zonas urbanas donde esos recursos previamente no existían o eran negados. La revitalización del sector atrae a nuevos habitantes y negocios con un nivel adquisitivo mayor, pero habitualmente resulta en el desplazamiento cultural y social progresivo de sus habitantes originales (Gibbons *et al.*, 2019), ya sea porque los motivos de arraigo a la vecindad se reemplazan con nuevas estructuras que no corresponden a los deseos y normas de quienes han vivido allí, o porque el costo de la propiedad y la renta se vuelven inaccesibles para estos.

El contexto histórico de discriminación racial estructural de Filadelfia y, en especial, la segregación residencial de carácter racial que ha caracterizado el norte de Filadelfia enfatiza aspectos negativos de la gentrificación, como el desplazamiento forzado, el fomento de conductas discriminatorias desde posiciones de poder y el enfoque en espacios que excluyen a personas de bajos ingresos y de color (Chong, 2017). Estos aspectos resuenan en la pobreza, la violencia y la desigualdad persistentes en la ciudad —ya que los barrios marginalizados son, generalmente, aquellos sujetos a la gentrificación (Jacoby *et al.*, 2018; Richardson *et al.*, 2019)— y permean en el ambiente escolar, lo que crea o empeora las inequidades educativas existentes, que afectan desproporcionadamente a las y los residentes de bajos ingresos.

Así pues, el estrés y la ansiedad generados por los cambios en el espacio, la pérdida de identidad del barrio original —que conlleva sentimientos de falta de pertenencia— o las alzas en la renta y el costo de vida —que desplazan a las familias de bajos ingresos que originalmente residían en el barrio, privándolas de la posibilidad de aprovechar los recursos que la escuela les ofrecería ahora que la zona recibe un mayor flujo de capital— impactan el ambiente escolar (Bell y Van Velsor, 2017; Christafore y Leguizamon, 2019).

Para la escuela a la que fui asignada, la gentrificación del barrio se sumaba a las limitaciones de tiempo y espacio lúdico dentro de la institución y en los hogares, a saber: la vida cotidiana de los niños y las niñas en zonas de alta criminalidad, la venta y el consumo de estupefacientes, padres y madres ausentes o bajo estrés por las largas jornadas de trabajo, miembros de la familia cercana en prisión, y la televisión como primer recurso de entrenamiento infantil. Esto significaba que la estructura de cemento de la escuela, los salones y su comedor se convirtieran en áreas de combustión espontánea, donde todos los días se reprendía o suspendía a estudiantes por su brusquedad.

El clóset de las terapias

Me había sido asignado un pequeño espacio de tres metros cuadrados, sin ventanas, con una mesa

bajita y tres sillitas pequeñas, ubicado en el medio de dos salones. Comúnmente era conocido como *closet* y había servido como *espacio terapéutico* en los últimos años, pero su utilidad real para la escuela era como depósito de material de uso académico para diferentes grados. Dado que el material no se podía reubicar, en realidad contaba con un espacio de dos metros cuadrados que compartía con fonología. Para mi suerte, los días en que iba a trabajar a la escuela, la fonología no necesitaba el espacio y, cuando lo necesitaba, coordinábamos para que yo estuviera con los niños y las niñas en sus salones de clase.

Este espacio representaba para mí el poco entendimiento de los servicios de apoyo⁵⁵ en el contexto escolar. Las directivas de la escuela creían que cuando la terapeuta ocupacional “sacaba” a un estudiante de clase era para pasar de un escritorio y una silla —donde generalmente no podía estar quieto o prestar atención— a una mesa y una silla en un clóset, ¡con restricciones aún mayores en el movimiento que el cuerpo y la mente de las y los estudiantes pedían a gritos!

En el momento en que comencé a trabajar en la escuela, tenía en mi registro cinco estudiantes que habían recibido evaluación y atención por terapia ocupacional hacía más de un año. Me causaba curiosidad que solo hubiese cinco, dado el número de estudiantes que asistían a la escuela y los problemas de comportamiento reportados por el equipo educativo. En un principio, atribuí este número a que, por más de un año, la escuela no había tenido terapeuta ocupacional. Sin embargo, mi encuentro inicial con cada estudiante y con sus docentes en los salones de clase daba cuenta de la brecha en el desarrollo no solo de quienes recibían terapia ocupacional, sino también de más niños y niñas, así como de la poca información que el profesorado tenía acerca de mi rol profesional dentro de la escuela y de mi utilidad en la detección temprana y la pronta intervención en habilidades motoras, cognitivas y del comportamiento, claves para el desempeño escolar.

⁵⁵ Terapia ocupacional y fonología.

El paso del clóset al trabajo en equipo

Una de las ventajas de trabajar como consultora independiente en el contexto escolar es la flexibilidad para diseñar la estructura de evaluación e intervención, en tanto responda a los estándares planteados por el plan individualizado de educación (IEP) y a los términos del contrato de la agencia contratante. Al leer los reportes de las y los estudiantes que ya tenían un registro de atención de terapia ocupacional en la escuela, no me quedaba clara la participación de padres, madres y profesores en el proceso terapéutico. Solo encontraba un reporte de evaluación general con las razones de remisión a terapia ocupacional, la historia general de desarrollo del estudiante, observaciones clínicas respecto a sus habilidades motoras gruesas y finas, puntajes de la prueba Beery-Buktenica del desarrollo de la integración visomotriz (Beery y Beery, 2010) y del Protocolo McMaster de Escritura a Mano (Pollock *et al.*, 2009), las fortalezas y necesidades de aprendizaje del estudiante, los objetivos propuestos, y las recomendaciones. Esto me condujo a ajustar la estructura que iba a utilizar para evaluar, intervenir y comunicarme con profesores, profesoras, madres, padres o guardianes de familia⁵⁶.

Para remitir estudiantes, los profesores y las profesoras tenían que llenar un formato estándar de remisión a terapia ocupacional, distribuido por la agencia. Generalmente, al verme trabajar con estudiantes, y en la medida en que comencé a participar en los diferentes espacios del contexto escolar, se acercaban a preguntarme (o yo a ellas y ellos); entonces, les compartía uno de los formatos de remisión.

⁵⁶ Me habían advertido del poco involucramiento de padres, madres o guardianes en la mayoría de los casos, lo cual me animaba a encontrar maneras diferentes para contactarles, pues casi nunca contestaban a las llamadas telefónicas. Esto con el fin de, al menos, sentar las bases de un trabajo en equipo. Comencé enviándoles cartas con formatos simples de entrevista y recordatorios escritos con notas sencillas. Poco a poco, al ganarme la confianza y el entusiasmo de las y los estudiantes, logré atraer a otras madres, padres o guardianes de familia. Aunque avanzamos en este proceso, considero que sus frutos podrán ser apreciados a mediano y largo plazo.

Una vez hecha la remisión, hacía un tamizaje o evaluación de cada estudiante para establecer un plan individualizado de educación o un plan 504, si así lo ameritaba el caso. Para quienes, de acuerdo con el tamizaje, no requerían intervención de terapia ocupacional, colaboraba con sus profesores o profesoras para modificar la instrucción o ciertos aspectos del ambiente y poníamos un periodo de prueba de dos semanas. Si las dificultades en el desempeño continuaban con la aplicación de estas recomendaciones, generalmente pasábamos a diseñar un plan 504.

Para estudiantes que requerían un plan individualizado de educación, luego de recibir el consentimiento escrito de sus acudientes⁵⁷, seguía un formato de la agencia que contenía la información estándar que se debía reportar. Para poder satisfacer los estándares, creí preciso mejorar la entrevista con acudientes y docentes. Así pues, estructuré paquetes de evaluación para cada perfil, los cuales me permitían conocer las dificultades y fortalezas en casa y en la escuela, incluyendo el *Child Sensory Profile 2*, para acudientes, y el *School Companion Sensory Profile 2* de Dunn (2014), para profesores/profesoras. Estos cuestionarios me permitían conocer las preferencias sensoriales de las y los estudiantes, claves en su autorregulación y en la forma más efectiva para aprender en el salón de clase.

Por otro lado, para tener una mejor idea del desarrollo sensoriomotor del alumnado, aparte del cuestionario a acudientes sobre el desarrollo físico y social del niño o la niña y su desempeño ocupacional en actividades básicas cotidianas, valoraba el nivel de maduración de su sistema nervioso central. Para ello, usaba la evaluación de la integración o retención de los reflejos primitivos y de las respuestas posturales, haciendo uso de la evidencia y de las guías propuestas por Blomberg y Dempsey (2011), Goddard (2005) y Melillo (2009).

Las modificaciones a la evaluación me permitieron crear materiales relevantes para el trabajo colaborativo en el aula y en la casa, y crear reportes cada cuatro meses sobre el progreso del estudiante, no solo desde mi perspectiva, sino desde la visión

⁵⁷ Madre, padre o guardián/a.

de sus profesores o profesoras⁵⁸. Así pues, entender el contexto sociocultural de la escuela y del hogar de cada estudiante resultó esencial para establecer relaciones terapéuticas con ellas y ellos, y con el equipo educativo, entendidas como aquellas que permiten transformar (Taylor, 2008).

De cinco estudiantes a toda una escuela

Dado que, como se comentó previamente, para cinco estudiantes había pasado más de un año desde la última intervención de terapia ocupacional en la escuela, realicé reevaluaciones basadas en entrevistas con madres, padres, profesoras y profesores, así como observaciones dentro de los espacios escolares y de forma individual. Los resultados generales evidenciaban dificultades subyacentes a su falta de atención en clase o a la pobre legibilidad de su escritura a mano: reflejos motores inmaduros, dificultades en el procesamiento sensorial, juego limitado en tiempo y en espacio, etc.

A su vez, en la medida en que comencé a observar a las niñas y los niños en los diferentes espacios escolares, y a escuchar y leer a estudiantes, docentes y acudientes, empecé a recibir otras consultas que una y otra vez evidenciaban reflejos motores que no habían sido adecuadamente integrados: juego limitado en tiempo y espacio —por lo tanto, movimiento limitado— y un currículo constreñido por constantes pruebas estatales y por presiones para aumentar las horas de instrucción en ciencias y matemáticas, a expensas de las artes y la educación física.

¿Cómo trabajar en el desempeño escolar de los niños y las niñas, en su nivel de atención en clase, su autorregulación en los espacios escolares, la calidad de su escritura a mano —entre muchos otros procesos—, de una forma consecuente con su neurodesarrollo y sus perfiles socioculturales? Necesitaba

espacio para ello, pero, por el momento, contaba con un clóset y con un personal administrativo de la escuela convencido de que solo necesitaba de una mesa y tres sillas en un espacio de dos metros cuadrados.

Frustrada, pero a la vez retada por las limitaciones, organicé un presupuesto⁵⁹ para materiales terapéuticos versátiles y que no ocuparan tanto espacio: tres tapetes de yoga que se pudieran enrollar; tres pelotas terapéuticas; dos *scooters* terapéuticos; un disco de equilibrio; bolsitas llenas de arroz con letras, números, formas y colores; materiales de arte; y camisetas viejas. Negocié con la escuela para que me dieran una mesa más angosta y dos de los estantes para poder organizar el material. Diseñé encuestas para acudientes y docentes, así como formatos de circulares con información básica sobre terapia ocupacional en la escuela y sugerencias para mejorar el desempeño escolar. ¡Y así empecé!

En menos de un mes, se había regado la bola entre los niños y las niñas de la escuela: que el clóset de *Miss Pam* —como me decían mis estudiantes— era como la bolsa de *Mary Poppins*, de donde un sinnúmero de actividades diferentes al lápiz y el papel ocurrían; donde niños y niñas viajaban al fondo del mar, a la caverna, a la máquina del tiempo, a una cancha de ponchados, a otros mundos llenos de posibilidades significativas.

Creamos una rutina con los niños y las niñas donde, antes de entrar al clóset, tenían que quitarse los zapatos, entrar y desenrollar un tapete de yoga y trabajar primero sobre la pelota terapéutica en diferentes posiciones, consecuente con el entrenamiento en movimiento rítmico propuesto por Blomberg y Dempsey (2011). Bajé una aplicación de metrónomo a mi celular, que me permitía trabajar con los chicos en seguir el ritmo (saltando sentados, balanceándose en prono, etc.), una habilidad básica fundamental en procesos sensoriomotores, en el desarrollo de la atención y en la autorregulación (Effenberg *et al.*, 2016; Williams, 2018). Por medio de patrones de entrenamiento de movimiento rítmico, trabajábamos

⁵⁸ Para cada estudiante, creé un enlace con una encuesta en la plataforma SurveyMonkey, con preguntas relacionadas con el progreso respecto a los objetivos planteados. Enviaba esta encuesta a sus docentes y comparaba las respuestas con mis observaciones, para crear reportes que nos permitieran, a ambas partes y a las y los acudientes, apreciar los avances y necesidades del niño o la niña.

⁵⁹ Como contratista independiente en los Estados Unidos, puedo deducir cierto monto de los impuestos anuales que pago al Estado y a la ciudad como gastos de oficina.

en integrar aquellos reflejos primitivos no integrados (Gieysztor *et al.*, 2018; Grigg *et al.*, 2018).

Al principio, pasábamos más tiempo sobre el tapete de yoga que encima de la pelota, lo que denotaba el limitado desarrollo sensoriomotor. Sin embargo, la repetición de la rutina al empezar cada sesión permitió gradualmente el desarrollo de habilidades más complejas. Por ejemplo, saltábamos sentados en la pelota a diferentes ritmos —rápido y lento—, a fin de fortalecer grupos musculares grandes y activar mecanismos propioceptivos y vestibulares necesarios para asumir posturas adecuadas en el salón de clase, mediante un enfoque multisensorial. Una vez el niño o la niña podía mantener ese ritmo, empezaba a introducir otra información visual y auditiva, de manera que se incrementaba el nivel de atención necesaria para desarrollar procesos más complejos, como la concentración, la modulación sensorial y el uso de funciones ejecutivas para organizar el espacio y manejar el tiempo (Biel, 2014), que luego aplicábamos a las diferentes aulas de clase donde la o el estudiante tenía mayor dificultad.

Aprovechando la oscuridad que generaba el clóset, creé con linternas y lámparas de luz negra —que recibí como donación—, actividades como “en el fondo del océano”, donde los niños y las niñas que tenían dificultades para trazar y recortar podían crear criaturas sobre papel de diferente grosor, en colores fluorescentes y en blanco, que luego pegábamos a la pared. Al apagar la luz artificial y prender la lámpara de luz negra, aparecía ante nuestros ojos un mundo marino. Luego, solo con las linternas, yo apuntaba, y ellos y ellas lanzaban una bolsita de arroz hacia el objetivo señalado, trabajando así en adaptaciones óculo-motoras y viso-perceptuales claves para, por ejemplo, poder copiar del tablero, leer en un renglón o coordinar el ojo y la mano (Lane, 2005). También, practicábamos técnicas de respiración para controlar y modular las experiencias sensoriales que se les dificultaba procesar en los diferentes espacios escolares.

Trabajamos con yeso y creamos máscaras que pintaban con múltiples colores para que se iluminaran en la oscuridad, siguiendo patrones de arte popular local. En ese proceso, los niños y las niñas desarrollaban habilidades sociales y aprendían a apreciar su identidad sociocultural y a confiar en sus

pares y en su propia habilidad para aplicar el yeso, al atender a los detalles (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

Creamos canciones de rap y tiras cómicas con los niños y las niñas mayores, con el fin de compartir las realidades cotidianas y desafiar estigmas culturales y rótulos que, a corta edad, influyen el desempeño escolar. A través de mis encuentros en el espacio terapéutico y en los salones de clase, fui aprendiendo a adaptar mis prácticas profesionales para entender y responder efectivamente a las necesidades particulares de los niños y las niñas en esa escuela, en ese barrio, desde sus identidades socioculturales; un tema de interés en mi vida profesional (Talero *et al.*, 2015).

Al diseñar e implementar intervenciones terapéuticas culturalmente relevantes, pude lograr esa conexión que nos permite, como terapeutas en el contexto escolar, desafiar las posibilidades de ser, hacer, transformar, conocer y pertenecer (Hitch *et al.*, 2014a, 2014b), preestablecidas por el entorno social dominante. En esta experiencia en particular, tuve la oportunidad de retar en los niños y las niñas las preconcepciones como el pensar que solo se logra ser aceptado y respetado a través de la violencia, o de añorar “lo blanco” y despreciar lo afro o lo latino, que morir temprano a causa de la violencia intrafamiliar o en las calles es normal, que el resultado de todo error es la cárcel, que el uso de armas o de drogas es la única vía para expresar emociones, y que aprender carece de emoción.

Pasados aproximadamente nueve meses, ya había establecido lazos de cooperación y confianza con el profesorado sobre mi rol en la escuela. Los maestros y las maestras habían comenzado a remitir no solo estudiantes con dificultades para escribir a mano, también a quienes presentaban problemas de comportamiento. Antes, tales estudiantes eran automáticamente suspendidos de la jornada escolar, lo que terminaba acentuando esos problemas. Como lo demuestra la evidencia, un enfoque punitivo a la disciplina escolar promueve la delincuencia juvenil, en lugar de prevenirla (Mittelman, 2018), así como alienta el comportamiento antisocial (Hemphill *et al.*, 2006) y la deserción escolar (Yang *et al.*, 2018), realidades que, infortunadamente, son familiares para la mayoría de estudiantes de ascendencia afroamericana y latina en los Estados Unidos de América.

La justicia ocupacional empieza con asegurar espacios adecuados para el desarrollo

Dado el volumen de casos que ahora tenía y las condiciones del clóset —pues temía que las estanterías atestadas de material académico se vinieran al suelo—, había pedido múltiples veces a mi supervisor que asegurara con la escuela un espacio más grande para trabajar en habilidades básicas. Tenía la evidencia, a través de los reportes docentes y de la observación de las y los estudiantes en los espacios escolares, que el trabajo con los niños y las niñas en estas habilidades estaba influenciando de forma positiva su desempeño en el aula y disminuyendo los casos de suspensión. Se habían fortalecido las posibilidades lúdicas en el receso, el apoyo y el uso de movimiento *in situ* durante la clase⁶⁰ y las estrategias de autorregulación y reconocimiento de emociones y su conexión con el aprendizaje. Sin embargo, aún no recibía respuesta.

Un día, al intentar abrir mi clóset en la mañana, la puerta estaba trabada. Las estanterías llenas de material se habían venido al suelo durante la noche, ¡afortunadamente! Mi paciencia llegó al límite. Llamé a mi supervisor y escribí un correo electrónico a todas las partes administrativas involucradas, incluyendo a mi supervisor, en el cual pedía un nuevo espacio y ponía en evidencia la necesidad de este. Al día siguiente, me fue otorgado un salón provisional, mientras arreglaban el clóset.

Desde mi perspectiva, a estos niños y niñas, que estaban ya en desventaja académica, se les estaba negando una oportunidad justa para participar en su derecho legítimo a la educación. Motivada por esta injusticia ocupacional, redacté nuevamente una correspondencia en la que invitaba a todas las personas interesadas a observar qué pasaba durante una sesión de terapia ocupacional en ese nuevo espacio. Conseguí así que el director y el coordinador vieran, en primera fila, todas las habilidades que los niños y las niñas habían desarrollado en el clóset, así como las posibilidades de un espacio funcional, digno de

mi rol como terapeuta ocupacional, y de un enfoque crítico respecto de los desafíos en participación e inclusión social a los que los niños y las niñas se enfrentan cada día (Mirza *et al.*, 2016).

Unos días más tarde, aprobaron el uso terapéutico de ese salón. Para entonces, tenía cerca de quince estudiantes, había logrado establecer lazos con profesores y profesoras, así como con algunas madres y algunos padres o acudientes, y canales de comunicación y colaboración con estas personas para la toma de decisiones. También, había comenzado programas de tamizaje escolar para la identificación temprana en preescolar y primer grado, gracias al proceso colaborativo con las y los docentes y a mi intervención con estudiantes en los diferentes espacios escolares.

Después de unos meses, nuevamente el espacio fue sujeto a cambios. Esta vez, logramos con fonoaudiología un salón rectangular en el penúltimo piso, casi ocho veces más grande que el clóset en el que comencé. Sin embargo, teníamos que compartir el espacio con clases para personas adultas, que se dictaban en la noche, lo que requería recoger y guardar todo el material por las tardes en un armario ubicado al lado del salón. Para ese entonces, había adquirido otros tapetes de yoga, pelotas terapéuticas para atender en grupos de cuatro estudiantes con necesidades similares y un trampolín que me permitía trabajar en habilidades visomotoras más complejas (Kurtz, 2006).

Luego de dos años en la escuela, ya con un proceso colaborativo con profesores y profesoras, con mejoras sustanciales en el involucramiento de madres, padres y acudientes, y con una posición casi de tiempo completo, tuve que dejarla, dadas mis otras obligaciones. Tuve la fortuna de conocer a la terapeuta ocupacional que me reemplazaría, de lograr una transición relativamente paulatina para las y los estudiantes y de compartir con ella los alcances y los desafíos desde mi perspectiva.

Reflexiones finales

Aunque esta experiencia sucediera en un país del norte global, en un contexto diferente al colombiano, con un acceso más fácil y asequible a ciertos equipos terapéuticos, existen desafíos que espero

⁶⁰ Por ejemplo, un minuto de gimnasia cerebral para la transición de actividades o el uso estratégico de modificaciones en el mobiliario escolar con cuerdas elásticas para los pies o textura en el escritorio.

se hayan notado en mi relato. El reconocimiento del rol del terapeuta ocupacional en la escuela, el acceso a oportunidades de desarrollo justas, el uso de adaptaciones culturales de prácticas terapéuticas para abordar las necesidades particulares de la población y lograr ese justo medio en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas a partir de experiencias y emociones significativas para ellos y ellas, son algunos de los desafíos comunes de nuestra práctica profesional en el contexto educativo.

Quizás la lección más grande de esta experiencia es que sin emoción, no hay aprendizaje. La evidencia proveniente de la neurociencia afectiva tiene implicaciones educativas invaluable para el rol de la terapia ocupacional en educación. Las emociones han evolucionado para mantenernos con vida y son clave en el desarrollo del razonamiento crítico y la toma de decisiones. Así, el hecho de que la emoción y la cognición tengan procesos neuronales interdependientes pone en evidencia la imposibilidad neurobiológica de construir memorias, desarrollar ideas complejas o tomar decisiones significativas sin que haya emoción (Damasio y Carvalho, 2013; Immordino-Yang, 2016).

Por otro lado, la manera como procesamos las emociones depende de normas culturales, incluyendo las prácticas de crianza (Chen *et al.*, 2019; Immordino-Yang *et al.*, 2016). Entender, entonces, el contexto familiar y social de las y los estudiantes como de las escuelas y desarrollar propuestas culturalmente relevantes es de vital importancia para desarrollar ambientes de aprendizaje, que soporten el significado que las niñas y los niños crean sobre sus propias realidades. Solo así es posible, para estudiantes y terapeutas, ocupar nuestro lugar en el mundo.

Referencias

- ADA National Network. (s. f.). *What is the Americans with Disabilities Act (ADA)?* <https://adata.org/learn-about-ada>
- American Occupational Therapy Association. (2016). *School settings fact sheet*. https://core-docs.s3.amazonaws.com/documents/asset_uploaded_file/746005/School_Settings_fact_sheet.pdf
- American Occupational Therapy Association. (5 de junio de 2019). *School-based practice*. <https://www.aota.org/Practice/Children-Youth/School-based.aspx>
- Beery, K. E. y Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration*. (6ª ed.). Pearson.
- Bell, L. E. y Van Velsor, P. (2017). Counseling in the Gentrified Neighborhood: What School Counselors Should Know. *Professional School Counseling, 21*(1), 161-168.
- Biel, L. (2014). *Sensory processing challenges: Effective clinical work with kids and teens*. W.W. Norton & Company.
- Blomberg, H. y Dempsey, M. (2011). *Movements that heal: Rhythmic movement training and primitive reflex integration*. Book Pal.
- Brock, M. E. (2018). Trends in the educational placement of students with intellectual disability in the United States over the past 40 years. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123*(4), 305-314.
- Chen, P., Chen, B., Münte, T. F., Lu, C., Liu, L. y Guo, T. (2019). Neural correlates of processing emotions in words across cultures. *Journal of Neurolinguistics, 51*, 111-120.
- Chong, E. (17 de septiembre de 2017). *Examining the Negative Impacts of Gentrification*. Georgetown Journal on Poverty Law & Policy Blog. <https://www.law.georgetown.edu/poverty-journal/blog/examining-the-negative-impacts-of-gentrification/>
- Christafore, D. y Leguizamon, S. (2019). Neighbourhood inequality spillover effects of gentrification. *Papers in Regional Science, 98*(3), 1469-1484.
- Connecticut Parent Advocacy Center. (2009). *IDEA facts*. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de: http://cpacinc.org/wp-content/uploads/2009/11/IDEA_facts.pdf
- Damasio, A. y Carvalho, G. (2013). The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins. *Perspectives. Nature Reviews, 14*(2), 143-152.

- Disability Rights Education & Defense Fund. (s. f.). *A Comparison of ADA, IDEA, and Section 504*. <https://dredf.org/legal-advocacy/laws/a-comparison-of-ada-idea-and-section-504/>
- Dunn, W. (2014). *Sensory Profile 2: User's Manual*. Psych Corporation.
- Effenberg, A. O., Fehse, U., Schmitz, G., Krueger, B. y Mechling, H. (2016). Movement sonification: Effects on motor learning beyond rhythmic adjustments. *Frontiers in neuroscience, 10*, 1-18.
- Gibbons, J., Barton, M. S. y Reling, T. T. (2019). Do gentrifying neighborhoods have less community? Evidence from Philadelphia. *Urban Studies, 57*(6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0042098019829331>
- Gieysztor, E. Z., Choińska, A. M. y Paprocka-Borowicz, M. (2018). Persistence of primitive reflexes and associated motor problems in healthy preschool children. *Archives of medical science: AMS, 14*(1), 167-173.
- Goddard, S. (2005). *Reflexes, learning and behavior: A window into the child's mind*. Fern Ridge Press.
- Greenwalt, K. (2019). *Homeschooling in the United States*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Grigg, T. M., Fox-Turnbull, W. y Culpan, I. (2018). Retained primitive reflexes: Perceptions of parents who have used Rhythmic Movement Training with their children. *Journal of Child Health Care, 22*(3), 406-418.
- Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. y Catalano, R. F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of Adolescent Health, 39*(5), 736-744.
- Hitch, D., Pépin, G. y Stagnitti, K. (2014a). In the footsteps of Wilcock, part one: The evolution of doing, being, becoming, and belonging. *Occupational Therapy in Health Care, 28*(3), 231-246.
- Hitch, D., Pépin, G. y Stagnitti, K. (2014b). In the footsteps of Wilcock, part two: The interdependent nature of doing, being, becoming, and belonging. *Occupational Therapy in Health Care, 28*(3), 247-263.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., Yang, X. F. y Damasio, H. (2016). Cultural modes of expressing emotions influence how emotions are experienced. *Emotion, 16*(7), 1033-1039.
- Jacoby, S. F., Dong, B., Beard, J. H., Wiebe, D. J. y Morrison, C. N. (2018). The enduring impact of historical and structural racism on urban violence in Philadelphia. *Social Science & Medicine, 199*, 87-95.
- Knowledge is Power Program Foundation. (s. f.). ¿Qué son las escuelas chárter? <https://www.kipp.org/es/schools/charter-schools/>
- Kurtz, L. A. (2006). *Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning disabilities: A guide for parents and professionals*. JKPEssentials.
- Lane, K. A. (2005). *Developing ocular motor and visual perceptual skills: An activity workbook*. SLACK Incorporated.
- Logan, J. R. (Ed). (2014). *Diversity and disparities: America enters a new century*. The Russell Sage Foundation.
- Melillo, R. (2009). *Disconnected kids*. Penguin Group.
- Mirza, M., Magasi, S. y Hammel, J. (2016). Soul searching occupations: critical reflections on occupational therapy's commitment to social justice, disability rights, and participation. En P. Block, D. Kasnitz, A. Nishida y N. Pollard (eds.), *Occupying disability: Critical approaches to community, justice, and decolonizing disability* (pp. 159-174). Springer.
- Mittelman, J. (2018). A downward spiral? Childhood suspension and the path to juvenile arrest. *Sociology of Education, 91*(3), 183-204.
- Pollock, N., Lockhart, J., Blowes, B., Semple, K., Webster, M., Farhat, L. y Brunetti, S. (2009). *McMaster Handwriting Assessment Protocol*. McMaster University.

- Richardson, J., Mitchell, B. y Franco, J. (2019). *Shifting neighborhoods: Gentrification and displacement in American cities*. National Community Reinvestment Coalition.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Talero, P., Kern, S. B. y Tupé, D. A. (2015). Culturally responsive care in occupational therapy: an entry level educational model embedded in service-learning. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, (22), 95-102. <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.997287>
- Taylor, R. R. (2008). *The intentional relationship: Occupational Therapy and Use of Self*. F.A. Davis Company.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. y Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Scanlan Stefanakos, V. (s. f.). *Discriminación en el trabajo: Cuáles son los derechos de su hijo*. Understood. <https://www.understood.org/es-mx/articles/discrimination-at-work-understanding-your-childs-rights>
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100.
- Yang, M. Y., Harmeyer, E., Chen, Z. y Lofaso, B. M. (2018). Predictors of early elementary school suspension by gender: a longitudinal multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 93, 331-338.

Entre educación especial e integración: terapia ocupacional en instituciones públicas. Cali, 1979-2003⁶¹

DOI: 10.25100/peu.868.06

 *Jaqueline Cruz Perdomo*
jaqueline.cruz@correounivalle.edu.co

 *Daniela Vanessa Palma Arroyo*
daniela.palma@correounivalle.edu.co

En algunos casos, el niño no solo pierde el año, sino que lo repite y vuelve a perderlo y recibe severos castigos y hasta lo sacan de la escuela con el argumento de que “este es un imbécil”. Pero también son muchos los niños que actualmente reciben tratamientos en centros de rehabilitación porque se ha descubierto que su “brutalidad” tiene una causa que muchas veces pasa inadvertida: tienen problemas para el aprendizaje [...] aparentemente no tienen dificultades físicas, pero tampoco pueden coordinar sus movimientos y su voluntad. Para ellos, que son muchos en Cali y en Colombia, existe una forma de rehabilitación que no es el castigo porque pierde el año, sino la terapia ocupacional. Se trata de una rama terapéutica que se complementa con la fisioterapia y la terapia del lenguaje y tiene tres áreas de rehabilitación: física, mental y pediátrica.

(Plaza, 1978).

El texto anterior es tomado de la nota de prensa que hizo un periodista del diario *El País*, tras entrevistar a la terapeuta ocupacional Norma Rivas, en el marco de

⁶¹ Reconocemos nuestro presente en el legado de las primeras terapeutas que llegaron a la ciudad de Cali, algunas egresadas de la Universidad Nacional de Colombia y de la Escuela Colombiana de Rehabilitación; otras, de universidades del extranjero. Que su rigurosidad, camaradería, irreverencia e inteligencia nos sigan acompañando. Gracias a las terapeutas ocupacionales María Nora Hurtado, Patricia Murillo, Aida Paz, Norma Rivas, Ana Benilda Romo, Aurora Salazar, Lilibiana Tenorio, Claudia Uribe, María Elena Vega, Carmen Helena Vergara y Constanza Villegas; y a la fonoaudióloga Patricia Quintana.

la celebración del Primer Congreso Colombiano de Terapia Ocupacional, en la ciudad de Cali, en 1978.

Esta frase en la noticia: "existe una forma de rehabilitación que no es el castigo porque pierde el año, sino la terapia ocupacional" da cuenta de una respuesta alternativa a los métodos de castigo por el fracaso en la escuela que no debemos pasar por alto, sino preguntarnos: ¿cómo se configuró? y ¿cómo, décadas después, se elaboraron otras soluciones que pueden tener elementos comunes, complementarios, opuestos a aquella respuesta en el año 1978? Han pasado cerca de 44 años desde entonces y, en este tiempo, han sido varios los enfoques, las técnicas, los paradigmas, los interrogantes sobre el fracaso escolar, el aprendizaje y la terapia ocupacional.

Para acercarnos a comprender un poco las relaciones entre la institución escolar y la terapia ocupacional, nos proponemos un pequeño ejercicio histórico que permita describir de manera situada una experiencia y esta, a su vez, nos ayude a comprender la complejidad del entramado de instituciones, discursos y sujetos que componen dichas relaciones.

Entonces, el tema de este capítulo es la terapia ocupacional en relación con las instituciones públicas de educación para estudiantes con diagnóstico de retardo mental y problemas de aprendizaje en la ciudad de Cali, entre 1979 y 2003. En este escrito nos proponemos describir la práctica en dichas instituciones, puesto que es necesario realizar estudios de tipo histórico para comprender, desde las regiones y de manera situada, cómo se ha permeado esta terapia en el campo de la educación especial y de la integración escolar.

El inicio del periodo es 1979, porque se celebró el Año Internacional del Niño y se creó la institución Centro Departamental de Educación Especial (Cendes), se nombró en un cargo público a dos terapeutas ocupacionales en la División de Educación Preescolar y Especial del Departamento del Valle del Cauca, y también fue el año en que el paradigma de integración educativa se empezó a posicionar en Colombia.

El cierre del periodo es 2003, porque en Cali se hizo efectiva la Ley 715/2001, acerca de la integración de los establecimientos de educación pública, y

en ese año se dio la certificación de la ciudad como entidad territorial. Esto dio paso al cierre de Cendes y del Centro de Diagnóstico y Orientación Escolar (Cendoe), institución que pasó a ser una de las sedes de la Institución Educativa La Merced (Secretaría de Educación Municipal, 2008). Las terapeutas ocupacionales pasaron a ser parte de la planta de personal del municipio en las escuelas regulares, como profesionales de apoyo, y se empezó a posicionar el discurso de la inclusión en la ciudad.

Partimos de la premisa que elaboró Carmen Helena Vergara⁶² en una tertulia de febrero de 2015, en la que planteó: "cuando la terapia ocupacional pasa del ejercicio en el sector salud al ejercicio en el sector educación se produce una tensión, un movimiento en el saber-hacer de la terapia ocupacional". Continuó diciendo que:

La terapia ocupacional en Colombia, hasta mediados de la década de 1970, se viene desempeñando en instituciones destinadas a la salud física y mental. Luego, en 1975, cuando empieza el ingreso de terapeutas ocupacionales en instituciones de educación especial y regular, se produce un cambio de posición de la terapia ocupacional. Porque las epistemes y la práctica de salud y de educación son diferentes y, a ve-

⁶² Carmen Helena Vergara es fisioterapeuta y terapeuta ocupacional, magíster en Economía y especialista en Planeación en Educación. Fue profesora de la Escuela Colombiana de Rehabilitación entre 1970 y 1974. Trabajó en el Centro de Rehabilitación Profesional desde 1971 hasta 1974. Fue asesora de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y del Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP), entre otros organismos internacionales, entre los años 1974 y 1986. Entre 1990 y hasta el 2013 fue funcionaria y consultora en política social en el Departamento Nacional de Planeación y en los ministerios de Educación y Salud y Protección Social, entre otros organismos nacionales e internacionales. También fue profesora *ad honorem* de la Universidad del Valle entre 1995 y 2013. Aportó en la formación de las primeras promociones de terapia ocupacional en la Escuela Colombiana de Rehabilitación e hizo parte del grupo fundador de la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional (hoy Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional), donde integró sus primeras juntas directivas. Carmen Helena fue iniciadora de las metodologías de evaluación prevocacional y de servicios de rehabilitación profesional en Colombia y varios países de Latinoamérica; así mismo, fue promotora de la formulación de política pública en discapacidad.

ces, opuestas. Mientras salud estudia al sujeto a través de dividirlo en partes; educación lo estudia como una totalidad. Mientras salud necesita aislar, inmovilizar; educación junta y mueve. Salud requiere protocolos estandarizados, auditorías; en educación hay autonomía en el aula y la transformación es una constante. Ambos sectores son extensivos en recurso humano, y con instrumentos mínimos y su capital cognitivo pueden hacer su oficio. Entonces, los saberes, las estrategias, las leyes, los contextos culturales, los espacios, el número de sujetos con que se trabaja, es diferente y en muchos casos opuesto. Todo esto reta a la terapia ocupacional y a las discusiones sobre inscribirse más al lado de las ciencias de la salud o de las ciencias humanas. (C. H. Vergara, comunicación personal, 13 de febrero de 2015)

Por todo lo anterior, nos sumamos en este escrito a la hipótesis de la maestra Vergara. Planteamos que la terapia ocupacional tensiona y mueve el saber-hacer de la profesión al entrar en instituciones de educación pública para estudiantes con retardo mental o con problemas de aprendizaje.

Ahora, para describir en sí la práctica en estas instituciones, hicimos la pregunta: ¿cómo se caracterizó la práctica de terapia ocupacional en dos instituciones de educación pública para estudiantes con diagnóstico de retardo mental y problemas de aprendizaje, entre 1979 y 2003, en Cali, Colombia? Y la relacionamos con otra pregunta que consideramos necesaria para elaborar el contexto de esta práctica: ¿cuáles son las normas e instituciones que caracterizaron el periodo?

El camino que realizamos para escribir este documento consistió en hacer una lectura histórica de libros, normas, artículos de prensa y entrevistas tipo tertulia⁶³, que conforman el campo documental.

Muchas de las fuentes orales y escritas las tomamos del proyecto de profundización "Práctica

reflexiva en torno a la construcción de un archivo histórico de la terapia ocupacional en la Universidad del Valle" (Bravo *et al.*, 2015; Medina, 2016; Palma y Gómez, 2015), y del trabajo de grado "Historia de los saberes y las prácticas de la terapia ocupacional en el sector educativo en el municipio de Santiago de Cali" (Chilatra *et al.*, 2016).

Se desarrolló una prelectura y la selección de documentos a partir de las fuentes primarias y secundarias. Luego, se organizaron grupos de narrativas con las preguntas orientadoras. Finalmente, se elaboró este texto⁶⁴.

Antes de responder a las preguntas, es necesario presentar el contexto que identificamos para comprender algunas condiciones que hicieron posible la presencia de la terapia ocupacional en instituciones públicas de educación especial durante el periodo estudiado. Nos referimos con esto a dos elementos: el primero, algunas instituciones de educación especial en la ciudad y un contexto normativo del periodo 1940 a 1975; el segundo, saberes e instituciones de la terapia ocupacional en educación entre 1965 y 1978.

Algunas instituciones de educación especial en la ciudad de Cali y un contexto normativo, 1940-1975

Desde la década de 1940 se crearon en Cali instituciones especializadas, a partir de las clasificaciones por deficiencia corporal del momento histórico. Algunas de estas instituciones fueron: en 1940, la Escuela de Ciegos y Sordomudos del Valle; en 1958, la Asociación de Sordos del Valle (Asorval); en 1964, el Instituto de Ayuda al Lisiado; y en 1965, la Asociación Pro Niños Subdotados Instituto Tobías Emanuel.

Parte de la formación de estas instituciones se debe a la confluencia del proyecto modernizador del país que se impulsó en la primera mitad del siglo XX, al auxilio económico intermitente del gobierno departamental y local, a la caridad y la beneficencia de la sociedad caleña adinerada, al saber médico y

⁶³ La entrevista tipo tertulia la usamos para conversar con las terapeutas a partir de tres temas: la formación, el ejercicio profesional y la bibliografía. Procurando escuchar el relato sin interrumpir, en las casas de las personas o en lugares cómodos para ellas, se llevaba una merienda para compartir y algunas veces un documento como un libro o una noticia de prensa, para evocar la memoria. Se tomaron fotos, se grabó en audio y la gran mayoría se transcribió.

⁶⁴ Aclaramos que en este texto se emplearán diversos términos que, en su momento, eran usados para referirse a las personas con discapacidad. Estos se distinguen en letra cursiva.

pedagógico, al patrocinio de sectores de la industria y el comercio de la ciudad, y a la legislación colombiana en materia de personas ciegas y sordomudas, que entre 1925 y 1938 obligó al incentivo de espacios educativos para ellas; y, en 1958, a la reeducación de niños y niñas *anormales*.

Hacia el final de la década de 1960 y durante el año 1970, se destaca una variación en la institucionalización, los sujetos y la financiación de la educación

de las personas que durante estas décadas fueron llamadas *ciegas, sordas, subnormales, lisiadas, con deficiencias, con problemas de aprendizaje*, entre otras. Dicha variación acontece por la fuerza de los discursos normativos en la educación, lo cual permite ver cómo la norma crea condiciones para la educación especial, la formación o el direccionamiento de instituciones y subjetividades que se otorgan a las y los estudiantes, tal como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Normas sobre la educación de personas ciegas, anormales, sordomudas, retrasadas mentales, impedidas, niños y niñas con problemas de aprendizaje, y niñas y niños retardados educables. Colombia, 1923-1976.

Año	Norma	Contenido
1923	Ordenanza 6	Documento de la Asamblea Departamental de Antioquia sobre el servicio médico-escolar y enseñanza de <i>anormales</i> .
1925	Ley 56	Por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República.
1926	Ley 45	Por la cual se fomenta el Instituto Colombiano para Ciegos en Bogotá y la creación de establecimientos similares en los departamentos.
1927	Ley 94	Por la cual se crean catorce becas en Europa para el estudio de las bellas artes, se ceden dos edificios y se dictan otras disposiciones. Artículo 10. Créanse cinco becas para cada Departamento y dos para cada Intendencia y Comisaría, en el Instituto Departamental de Cundinamarca para Sordomudos.
1929	Ley 37	Denominada <i>Fondo de los Ciegos</i> .
1931	Ley 24	Por la cual se adicionan y modifican las disposiciones legales de educación pública sobre escuelas de <i>anormales</i> .
1938	Ley 143	Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones.
1958	Ley 20	Por la cual se crea el Instituto Nacional de Reeducación y Reducción de Niños Anormales.
1968	Decreto 3157	Por el cual se crea la División de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional.
1971	Declaración de los Derechos del Retrasado Mental	Documento de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
1975	Declaración de los Derechos de los Impedidos	Documento de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
1974	Resolución 745, artículo 1	Organización a escala nacional de programas de <i>aulas especiales</i> dentro de las escuelas regulares para niños y niñas con problemas de aprendizaje, y niños y niñas retardados mentales educables [...] para evitar la vagancia, farmacodependencia, prostitución y otras conductas antisociales.
1976	Decreto 088, artículo 1	Toda persona natural tiene derecho a la educación y esta será protegida y fomentada por el Estado [...] La Educación Especial estará integrada a la educación formal o no formal.

Fuente: elaborado con base en las legislaciones y normas consultadas.

La profesora Olga Lucía Zuluaga (1999) muestra la importancia de este tipo de registros para describir la práctica y las relaciones de lucha en que se inscriben, al afirmar que:

Los documentos normativos introducen un discurso en los dominios de la ley, y esta los transforma en enunciados para el uso: prohibiciones, procedimientos para los sujetos, especialidad, sanciones, selección del discurso, etc. Decimos entonces que la ley es una superficie de producción y registro de las prácticas discursivas. (p. 168)

Interesa resaltar, para los propósitos de este escrito, que entre los años 1965 y 1975 se dieron las condiciones, desde los discursos de la norma nacional e internacional, para que la educación especial se financiara con recursos públicos y se institucionalizara desde el Estado en la forma de programa, aula especial en las escuelas regulares y establecimientos educativos de educación especial. Este es el caso de las instituciones Cendes y Cendoe, que estudiaremos más adelante.

Saberes e instituciones de la terapia ocupacional en educación, 1965-1978

Presentaremos un panorama de la terapia ocupacional con la que se realizaban procedimientos relacionados con la educación de los niños y niñas llamados subnormales y con problemas de aprendizaje, entre 1965 y 1978, para seguir analizando los antecedentes del surgimiento de Cendes y Cendoe.

Desde la terapia ocupacional, los procedimientos relacionados con la educación emergieron y fueron configurándose a partir de dos líneas que hemos identificado como *saber* e *institucional*. La línea del saber, desde la cual se pensó, reflexionó y argumentó el quehacer de la terapia ocupacional en este campo; y la línea institucional, que fue el medio articulador del hacer terapéutico con las niñas y niños subnormales y con problemas de aprendizaje. A continuación, en la Figura 9, las desglosamos.

Saber

En cuanto a los saberes, encontramos dos referencias: en 1967, el *Informe de labores, investigación y profesores* (Vélez, 1967, como se citó en Villaquirán,

comunicación personal, 14 de mayo 2015) y en 1978, el Primer Congreso Colombiano de Terapia Ocupacional. En el *Informe de labores, investigación y profesores*, presentado por el doctor Vélez al decano de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, encontramos dos apartados que dan cuenta del hacer en esta línea: investigación y actividades del profesorado.

Investigación: el programa para niños subdotados estaba en desarrollo y la primera parte se presentó en la Asamblea Nacional de Bogotá, de la que formó parte un grupo de voluntarias del hospital. Para este objetivo, se tradujo del inglés el libro *El retardo mental: Manual programado para trabajadoras voluntarias*.

Actividades del profesorado: ponencia del médico Jaime Villaquirán, en "colaboración con el servicio de voluntarias [...] en la Asamblea Nacional de las Voluntarias en Bucaramanga [...] película de 8ml filmada en el hospital universitario, titulada "Subdotados y voluntarias"; se ganó el primer premio de las exposiciones" (Vélez, 1967, como se citó en Villaquirán, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

El Primer Congreso Colombiano de Terapia Ocupacional, que se realizó en Cali, también da cuenta del hacer investigativo respecto a la construcción de saber desde la terapia ocupacional frente a la educación. En dos folletos de divulgación de este evento, uno con el programa preliminar y otro con el definitivo, fuimos encontrando elementos sobre la práctica profesional que perfilan a Norma Rivas, coordinadora del Congreso, como una de las pioneras en la terapia ocupacional en educación de la ciudad.

En el folleto de divulgación preliminar se encuentra: "Actividades científicas del Primer Congreso Nacional de Terapia Ocupacional [...] Área: pediatría - Bernaldo de Quiroz. Tema: Terapia Ocupacional en problemas de aprendizaje. Área: pediatría. Tema: enfoque de la musicoterapia en problemas de aprendizaje" (Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional [ACTO], 1978a, p. 1).

Entre tanto, en el folleto definitivo se encuentra:

Programa [...] Transferencia en el aprendizaje: terapeuta Gloria del Río, Centro de Educación del Niño Diferente, Bogotá. Educación psicomotriz y musicoterapia en el paciente con retardo mental:

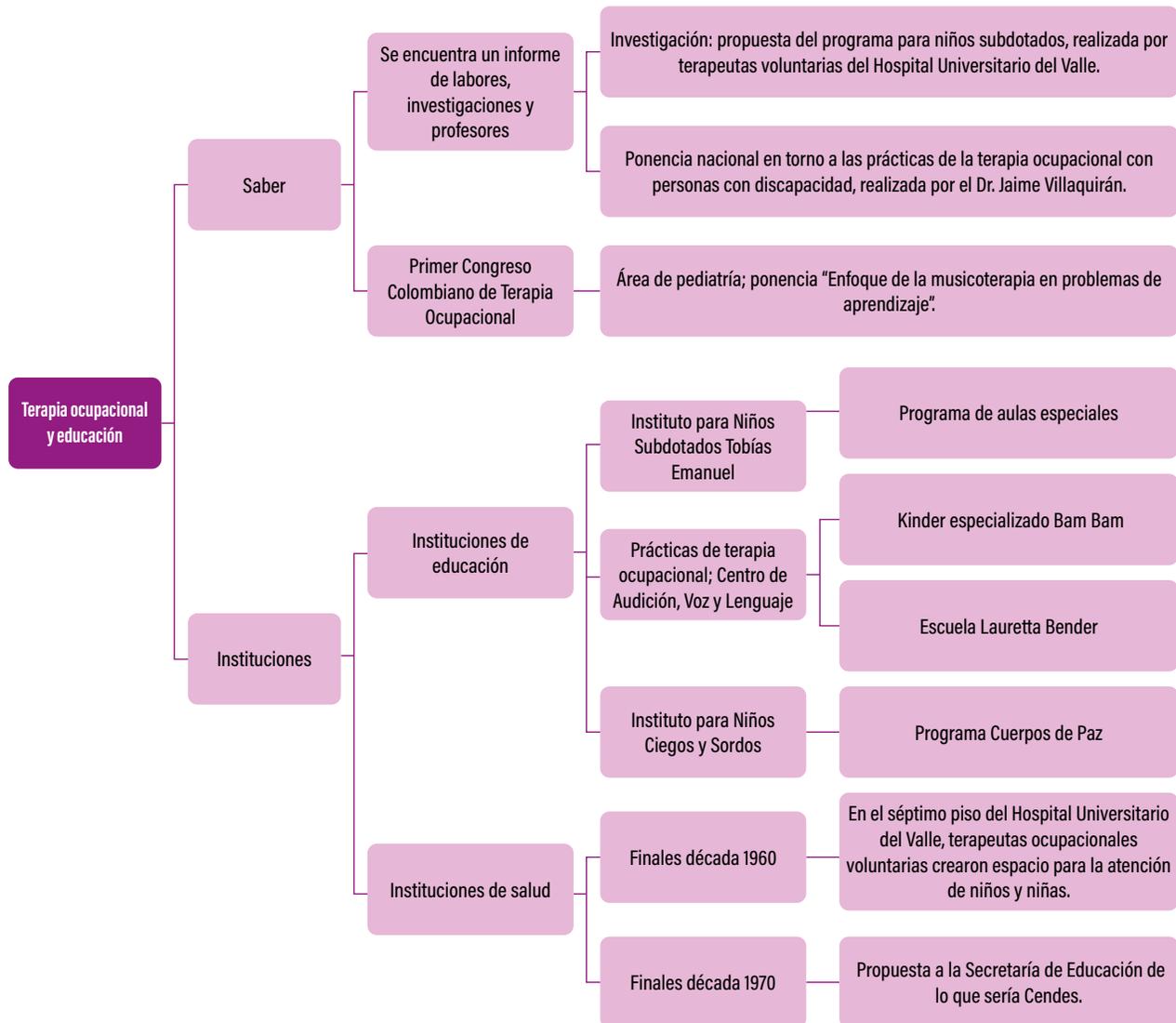


Figura 9. Inicios de la terapia ocupacional en el campo educativo en Cali

Fuente: elaboración propia.

Dr. Alberto Correa Cadavid. Metodología: ritmo, coordinación en general, coordinación oculomotora, lateralidad, equilibrio, espacio y melodía; Dr. Alberto Correa Cadavid. (ACTO, 1978b, p. 2)

Institucional

Entre 1971 y 1977, encontramos tres referencias de las prácticas de terapia ocupacional en Cali, tanto en instituciones educativas como de salud. En las educativas, hallamos el Instituto para Niños Subdotados Tobías Emanuel, en el que inició el programa de aulas especiales:

Aulas Especiales en la escuela primaria Regular. Se inició el programa con la organización de cuatro aulas en diferentes escuelas y la evaluación de un número limitado de niños repitentes en primer grado [...] Programas: 1. Terapia de lenguaje para problemas de voz, palabras y lenguaje. 2. Tratamiento pedagógico para problemas de aprendizaje 3. Terapia ocupacional para rehabilitación física y habilitación vocacional. (de Romero, 1972, p. 2)

Además, estuvieron el Centro de Audición Voz y Lenguaje, y las instituciones educativas Kinder Especializado Bam Bam y Laretta Bender.

En el trabajo de grado de Chilatra *et al.* (2016), encontramos que en la década de 1970 se realizaban prácticas de terapia ocupacional en el sector educativo. De ahí, se extrae un fragmento de la entrevista realizada a la fonoaudióloga Gloria Isabel Botero, el 21 de julio de 2016, donde refiere que:

En 1973 trabajaba con un grupo interdisciplinar en un lugar que se llamaba Centro de Audición, Voz y Lenguaje, donde eventualmente venía la terapeuta ocupacional Norma Rivas, ella creo que fue la pionera en esta ciudad, y nosotros teníamos allí un aula para niños con síndrome de Down [...] Nosotros comenzamos a trabajar con estos niños en consulta... ya en 1977, con este grupo de profesionales decidimos formar este jardín que se llamó Kinder Especializado Bam Bam [...] comenzamos el trabajo con ella en este jardín infantil y los terapeutas o profesionales entrábamos por momentos al aula a desarrollar esas temáticas específicas; por ejemplo, venía Norma y hacía una actividad motora. (Chilatra *et al.*, 2016, p. 39)

Asimismo, en la entrevista que realizó el diario *El País* a Norma Rivas en junio de 1978, a propósito del Congreso Colombiano de Terapia Ocupacional, se encuentra un dato sobre la escuela Laretta Bender, en el que se informa que:

En Cali funciona una escuela de rehabilitación para niños con problemas de conducta y aprendizaje, dependiente del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a la que asisten 72 niños [...] tampoco se cuenta con los elementos necesarios y más adecuados para una mejor y más rápida rehabilitación. (Plaza, 1978)

Al cotejar con personas que conocieron a Norma Rivas en esa época, se concluye que, de acuerdo con lo referido por Gloria Isabel Botero (comunicación personal, 2020), Norma Rivas trabajó en algún momento en la escuela Laretta Bender; de igual manera, "el Laretta Bender, al final de la década del setenta, era un colegio de rehabilitación" (M. H. Vega, comunicación personal, 2020).

Otro instituto de educación en el que tuvo lugar la práctica de la terapia ocupacional en la década

de 1970 fue el Instituto para Niños Ciegos y Sordos. A través del programa Cuerpos de Paz, llegó a la ciudad la terapeuta ocupacional Lisa Barnes, quien trabajó en esta institución entre los años 1975 y 1976. Así lo revelan los siguientes cuatro extractos:

El Instituto brinda instrucción y rehabilitación a niños ciegos y sordos [...] con personal especializado. [...] cuenta con un Departamento de Fonoaudiología atendido por dos especialistas. Un Departamento de Consejería a cargo de la psicóloga, más cuatro alumnas de la Universidad del Valle. Una terapeuta ocupacional, Lisa Barnes. (El País, 1975, sección 3)

"Siguen vinculados este año los Cuerpos de Paz a través de Lisa Barnes, terapeuta ocupacional" (Archivo Instituto para Niños Ciegos y Sordos, *Acta 28, Junta Directiva*, 15 de octubre de 1975, p. 2).

El punto 2 del orden del día presenta el plan de terapia ocupacional de Lisa Barnes: la terapeuta ocupacional dio un informe de la labor desempeñada, funcionamiento de programas a seguir, y evaluaciones con los niños ciegos y los niños sordos. Se discutió sobre nuevos arreglos en el salón de terapia ocupacional y utilidad de materiales donados para hacer juegos y sacar nuevas ideas en cuanto material didáctico [...] Se habló de terapia individual para los niños con problemas de motricidad. (Archivo Instituto para Niños Ciegos y Sordos, *Acta de equipo interdisciplinario*, 14 de mayo de 1976, p. 1)

"El punto 2 del orden del día presenta informe de curso de verano por la terapeuta ocupacional Lisa Barnes: la terapeuta ocupacional desarrolló el programa motriz, 2 horas semanales, trabajando con el grupo de los niños" (Archivo Instituto para Niños Ciegos y Sordos, *Acta de equipo interdisciplinario*, 21 de junio de 1976, p. 2).

En cuanto a las prácticas de terapia ocupacional en instituciones de salud, encontramos dos referencias entre finales de la década del sesenta y finales de la década del setenta. A finales de los sesenta, el séptimo piso del Hospital Universitario del Valle era un salón que habían adaptado las voluntarias para reunirse. Jaime Villaquirán cuenta sobre la creación de ese espacio que:

Llega Carmen⁶⁵ un día y me dice: “Ola, ¿por qué no ponemos allá una vaina como de terapia ocupacional para estos niñitos subdotados?” [...] Carmen se subía allá con algunas de las estudiantes, las voluntarias, y recibimos como diez muchachitos de esos *subdotados*, porque es que eso se combina con el Tobías Emanuel [...] los ponían a hacer dibujos, sumar, restar, a escribir y toda la cosa, y les tenían los ábacos para contar [...] En eso apareció esta niña Zorrilla, ella era una gringa que estaba en los Cuerpos de Paz aquí en Colombia, ella era una terapeuta ocupacional, y logramos que nos sirviera también arriba. (J. Villaquirán, comunicación personal, 2015)

Posteriormente, a finales de la década de 1970, se sembraron las bases de lo que luego se convirtió en Cendes. Al respecto, Patricia Murillo⁶⁶ relata que:

Debió ser entre 1976 a 1979, cuando trabajaba con Villaquirán. Una vez estaba una secretaria de educación, Yolanda Varela, y algo le dijo a Villaquirán, que por qué no se montaba algo para rehabilitación. Y nos puso a Patricia Quintana y a mí en la tarea de montarlo [...] hicimos como la estructura de lo que podía ser Cendes. Paty Quintana y yo se lo entregamos diciendo: “Dr. Villaquirán, tome nuestra tarea” [...] y ahí después empieza a aparecer lo que es Cendes, allá en el Aguacatal. (P. Murillo, comunicación personal, 20 de mayo de 2015)

⁶⁵ La formación en fisioterapia nació en la Universidad del Valle como una tecnología para la rehabilitación en 1967. Docentes de fisioterapia como Carmen Uribe de Villaquirán, Aida Muñoz e Hilda Gutiérrez, y el médico especialista en medicina física Jaime Villaquirán Sarasti fueron líderes fundacionales de esta profesión (Guerrero, 2017).

⁶⁶ Patricia Murillo Guerra es terapeuta ocupacional egresada en 1975 de la tercera promoción de la Escuela Colombiana de Rehabilitación y de la Universidad del Rosario. Se tituló como licenciada en Terapia Ocupacional. Su recorrido profesional lo ha hecho en la ciudad de Cali. Inició como terapeuta ocupacional en el Hospital Universitario del Valle y de ahí emprendió un camino por varias instituciones de la ciudad. Ha trabajado en las áreas de rehabilitación física, gerontología, psiquiatría y rehabilitación profesional. Desde 1999 se desempeña como docente de cátedra en la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle, donde se ha centrado en la tecnología de asistencia.

Algunos rasgos de la educación especial en el ámbito nacional

Para el contexto nacional, encontramos hechos en la normatividad colombiana que, en la década del setenta, dieron pie a la instauración del campo de la educación especial como un saber y una práctica institucional. Yarza (2007) presenta tres maneras de agrupar los trabajos históricos acerca de la educación especial en Colombia: la historia de datos, la historia institucional y la historia social. Para este estudio retomamos la primera, porque nos interesa identificar datos cronológicos que contribuyan a encuadrar, desde la educación especial, las instituciones Cendes y Cendoe. Estos se resumen en la Tabla 6.

Centro Departamental de Educación Especial (Cendes) y Centro de Diagnóstico y Orientación Escolar (Cendoe), 1979-2003

Para mayores precisiones en la reconstrucción del tejido histórico y, a través de este, comprender cómo se ha desarrollado el campo de la educación especial en Colombia, es necesario profundizar en microescala en la experiencia de estos procesos a nivel regional. Por ello, a continuación presentaremos algunas experiencias de educación especial en Cali, a partir de tres momentos (Tabla 7).

Primer momento. Surgimiento y reconocimiento de Cendes y Cendoe, 1979-1994

Entre finales de la década de 1960 y durante 1970 se crearon condiciones en la ley colombiana para que las y los estudiantes con discapacidad transitaran a la escuela regular. Así, en el artículo 4 del Decreto 3157/1968 se menciona la forma en la que el Ministerio de Educación Nacional y el sector educativo de la nación se reorganizan para la atención de los servicios educativos. Se cuenta con la Dirección General de Servicios Educativos y, dentro de ella, se crean tres divisiones: Bienestar Educativo, Radio y TV educativa, y la División de Educación Especial. Esta última, a su vez, cuenta con dos secciones: Educación para Subnormales y Educación para Sobresalientes (1968). Con la Resolución 745/1974 aparece la figura del aula especial como programa

Tabla 6. Algunos rasgos de la educación especial en Colombia, 1970-1994.

Fuente	Rasgos de la Educación Especial en Colombia
Lucy Salinas (1988), directora de la División de Educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional entre 1987 y 1988.	Entre 1970 y 1988, se crearon establecimientos educativos para atender <i>alumnos sobresalientes</i> : En 1974 la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular, [...] con este programa el Ministerio de Educación atiende a los niños con dificultades en el aprendizaje, [...] y a los niños con retardo mental educable. (Salinas, como se citó en Yarza, 2007, p. 177) En 1976 se incluyó la educación especial en el sistema educativo del país.
Jorge Enrique Duarte (1989), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.	Tres grandes épocas o momentos históricos en la educación especial: 1. Del nacimiento, 2. De la niñez y 3. De la juventud. [...] La tercera de la Juventud, se ubica entre 1971 hasta finales de 1980 [...], y se caracteriza por la apertura en 1974 del programa <i>aulas especiales</i> para niños con retardo mental y <i>aulas remediales</i> para niños con dificultades en el aprendizaje, con la dirección del Ministerio de Educación Nacional. (Duarte, como se citó en Yarza, 2007, p. 179)
Mercy Páez Escobar (1994), profesional especializado de la División de Educación de Poblaciones Especiales del Ministerio de Educación Nacional.	Desde 1974 hasta 1994, se otorga mayor relevancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso en la educación y la enseñanza. Este enfoque rescata la importancia de la pedagogía sin desconocer el 'impacto de la limitación', centrando su atención en [...] los problemas de aprendizaje y los recursos educativos que se requieren para satisfacer las necesidades del alumno. (Páez, como se citó en Yarza, 2007, p. 179)

Fuente: elaboración propia a partir de Yarza (2007).

Tabla 7. Tres momentos de la educación especial en Cali.

Primero	Surgimiento y reconocimiento de Cendes y Cendoe.	1979 a 1993
Segundo	Aula de apoyo especializado y unidades de atención integral.	1994 a 2000
Tercero	Cierre de Cendes y Cendoe.	2000 a 2003

Fuente: elaboración propia.

y espacio al interior de la escuela regular, con el fin de, por una parte, alcanzar la normalidad escolar, y, por otro, de lograr que cualquier estudiante se vincule productivamente en la comunidad⁶⁷.

⁶⁷ El Ministerio de Educación Nacional definió entre los objetivos de las aulas especiales, ayudar al alumno a superar sus dificultades para el aprendizaje y reforzar los conocimientos adquiridos, poniéndolo en situación de continuar la escolaridad normal. Así mismo, y en el caso de los retardados mentales educables, buscó reforzar sus habilidades de modo que pudieran incorporarse productivamente a la comunidad en actividades compatibles con sus capacidades intelectuales.

Aurora Salazar es una de las terapeutas ocupacionales que trabajó y conoció las aulas especiales, y explicó que:

Las aulas especiales se crearon en el 79, cuando se creó la División de Educación Especial. Yo llegué a Cali a hacer un reemplazo con niños en las escuelas regulares, niños que estaban presentando problemas de atención, de rendimiento escolar, entonces los llevaban a las aulas especiales y se les daba reforzamiento escolar. (A. Salazar, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

Al finalizar la década de los setenta e iniciando los ochenta, la Gobernación del Valle del Cauca, la Secretaría de Educación Departamental y su División de Educación Especial y Preescolar crearon en Cali las dos primeras instituciones oficiales de educación especial, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la población con problemas de aprendizaje y retardo mental: el Centro Departamental de Educación Especial (Cendes) y el Centro de Diagnóstico y Orientación Escolar (Cendoe).

Cendes, ubicado en el barrio El Aguacatal, se creó en el año 1979, en el marco de la celebración del Año Internacional del Niño. Esta institución atendió a personas con retardo mental leve y moderado, agrupándolas en aulas de acuerdo con su edad mental y su edad cronológica, en el nivel inicial o básico. Así mismo, ofertaba los programas prevocacional y vocacional para la habilitación laboral y la rehabilitación profesional: había un programa de habilitación laboral que atendía a niños y niñas con problemas de retardo mental y con problemas de aprendizaje. Había talleres de cerámica, modistería, carpintería y jardinería. (B. Romo, comunicación personal, 13 de septiembre de 2015)

Entre tanto, de acuerdo con Arcila *et al.* (s. f.), Cendoe, ubicado en el barrio Salomia, fue creado en el año 1983. Prestaba sus servicios a estudiantes con dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento y otros diagnósticos como discalculia, dislalia y problemas de motricidad. Estas dificultades eran de índole cognitivo, emocional, comunicativo o comportamental, cuya etiología podía ser de orden orgánico o psicosocial, diagnósticos propios del saber médico.

Cendoe evaluaba, diagnosticaba y realizaba terapias de rehabilitación con un equipo técnico conformado por profesionales en terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, trabajo social y medicina. Este equipo incluía también al profesorado y personal instructor, quienes dirigían los talleres y la enseñanza de áreas integradas como lenguaje, matemáticas, música, pintura y educación física. "Estaban los maestros con los niños, y también un grupo de terapeutas. Los terapeutas evaluábamos a los niños y les hacíamos tratamiento a los que más lo necesitaran" (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo del 2015).

Asimismo, Cendoe prestaba servicios educativos de primero a tercer grado y a grupos de personas entre los 10 y los 20 años, hasta ser promovidas a otras instituciones educativas oficiales para cursar el grado cuarto, o eran remitidas a Cendes para su rehabilitación y habilitación. En esta institución se determinaba la pertinencia de continuar en la educación regular o ingresar a una institución de educación especial. "Había escolaridad y talleres, pero no eran talleres de formación como en Cendes. Ellos tenían el doble de población que Cendoe, chicos con retardo mental que ingresaban, pero pocos salían a la educación regular" (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo del 2015). La Tabla 8 resume las principales características de estas instituciones en su primer momento.

Segundo momento. Aula de apoyo especializada y unidades de atención integral, 1994-2000

En el año 1994, se reorganizó la oferta educativa para la *población especial*⁶⁸; asimismo, con la Ley General de Educación (Ley 115/1994), los establecimientos educativos organizaron, mediante convenios, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitieron el proceso de integración académica y social de las y los estudiantes. Las instituciones educativas para *personas con limitaciones* se adecuaron, para atender los requerimientos de la integración social y académica que en dicha norma se referían y desarrollar los programas de apoyo especializado necesarios para ello.

En el trabajo de investigación "Las huellas vitales del personal de apoyo y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas" (Caicedo *et al.*, 2015) se realizó una entrevista a Nubia Murillas Caicedo, licenciada en Educación Especial y en Educación Preescolar. Sus palabras nos permitieron identificar prácticas pedagógicas de Cendes para este periodo, pues menciona un número de niveles y talleres adicionales a los identificados previamente en esta institución:

⁶⁸ Personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales.

Tabla 8. Principales características de Cendes y Cendoe en el momento de surgimiento y reconocimiento.

Año de surgimiento	Cendes 1979	Cendoe 1981
Recursos	Nacionales y departamentales.	Nacionales y departamentales.
Ubicación	Barrio El Aguacatal.	Barrio Salomia.
Objetivo	Brindar educación especial y formación en talleres.	Evaluar, diagnosticar, brindar atención terapéutica y orientar a los estudiantes, ya sea para continuar sus estudios a cuarto grado, o remitirlos al Centro Departamental de Educación Especial.
Estudiantes	Niños, niñas y jóvenes con retardo mental leve y moderado, y algunos con secuelas motrices.	Personas con problemas de aprendizaje. Personas con discalculia, dislalia y problemas de motricidad.
Grupos	Nivel inicial, nivel básico, programa prevocacional y programa vocacional.	Nivel básico (primero, segundo y tercero). Podían ser promovidos al grado cuarto de otra institución oficial o remitidos a Cendes.
Currículo	Cursos de educación regular, talleres de formación para la habilitación laboral y rehabilitación profesional, talleres prevocacionales y vocacionales, como: cerámica, carpintería, modistería y jardinería.	Talleres prevocacionales, lenguaje, matemáticas, música, pintura y educación física.
Equipo técnico	Docentes, instructores de taller, terapeutas ocupacionales y otros/otras profesionales de la salud.	Docentes y equipo técnico: medicina, terapia ocupacional, fonoaudiología, trabajo social, psicología, psicopedagogía.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas a M. H. Vega y B. Romo, y Secretaría de Educación Municipal (2008).

El bus me recogía a las 5 de la mañana y yo me iba a hacer el recorrido recogiendo a los niños en las diferentes comunas [...] Llegábamos con ese pocote de niños, porque eran 450 y eran síndrome de Down o retardo. Había unos niños que eran con retardo y motor [...] es que ese colegio era divino, organizado [...] tenía todos los niveles, entraban pequeños, salían viejos; [...] Era nivel uno y como diez niveles. En décimo nivel los niños sabían leer y escribir, eran ubicados en un taller [...] tenían taller de productos de aseo, tenían taller de cerámica y pintura en óleo [...] taller de productos de aseo y taller de encuadernación [...] les ayudaban a buscar hasta las conexiones con trabajos y los peaos iban a trabajar y todo [...] Todo lo pagaba el Estado [...] y Bienestar Familiar daba la alimentación; esos niños eran felices, las mamás también y nosotras también. (N. Murillas, como se citó en Caicedo *et al.*, 2015, pp. 271-272)

De acuerdo con la Secretaría de Educación Municipal (2008), en el marco de la política nacional

“Escuela una y para todos”, bajo la implementación del Decreto 2082/1996, el Gobierno estableció las figuras de aula de apoyo especializada⁶⁹ y unidades de atención integral⁷⁰, las cuales fueron lideradas por

⁶⁹ Las aulas de apoyo especializadas eran comprendidas como los servicios y los recursos que ofrecían las instituciones educativas para la atención integral de los *educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Las aulas de apoyo especializadas se conformaban con docentes, padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad educativa asesorados por organismos y profesionales competentes para atender las discapacidades o las excepcionales.

⁷⁰ Las Unidades de Atención Integral eran una estrategia nacional e interdisciplinaria que se encargaba de las acciones pedagógicas, terapéuticas, tecnológicas y comunitarias para la *población con necesidades educativas y necesidades educativas especiales*. El equipo estaba conformado por psicólogo/a, terapeuta ocupacional, trabajador/a social, terapeuta del lenguaje, educador/a especial o maestro/a de apoyo y otros u otras profesionales que se requirieran, según la discapacidad o excepcionalidad.

Cendes y Cendoe de manera gradual. Las prácticas pedagógicas de los centros de educación especial (refuerzo pedagógico, nivelación de los estudiantes, planes caseros) se ampliaron a otras escuelas con el fin de propiciar la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los equipos técnicos de Cendes y Cendoe fueron a las escuelas y realizaron capacitaciones con maestras y maestros sobre lectoescritura, matemáticas, motricidad y problemas de agresividad.

Nayibe Ramos, profesora de apoyo de la Institución Pedro Antonio Molina, de la ciudad de Cali, mencionó que en el Valle se contaba con un equipo interdisciplinario que brindaba mucha ayuda:

Ellos armaban sus cronogramas de trabajo y trabajaban con las aulas y con los niños dentro del aula. Ellos iban por parejas, iba el psicólogo y la terapeuta ocupacional. Cogían de a tres o cinco niños y trabajaban con ellos, y nos dejaban pautas para que los docentes siguiéramos el plan de trabajo. (N. Ramos, comunicación personal, 2011)

Entre las estrategias departamentales para la atención educativa de personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales se encontraban las capacitaciones. Otro aspecto importante era la entrega de material didáctico y bibliografía de formación que las profesoras de apoyo debían recibir y estudiar: “el Departamento vivía constantemente capacitándonos con gente internacional y nacional. Nos inyectaban material tres veces al año lectivo y la gran capacitación era en época de vacaciones; era en beneficio propio y en el de la comunidad educativa” (N. Ramos, comunicación personal, 2011).

Tras la implementación del Decreto 2082/1996, Cendes continuó prestando el servicio a población con retardo mental leve y moderado, desde los cinco hasta los treinta años de edad, y organizó tres niveles de atención acordes con los compromisos neuropsicológicos de cada estudiante y la madurez alcanzada.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Municipal, en Cendoe también ocurrieron diversas transformaciones: se constituyó como *centro docente especial* y redefinió su población objeto de trabajo, al restringir su atención a niños y niñas con dificultades escolares. Reorganizó sus grupos de atención

por niveles de desarrollo, haciendo énfasis en cuatro áreas fundamentales: desarrollo del lenguaje, desarrollo lógico-matemático, desarrollo perceptual y desarrollo motor. Implementaron también una propuesta de formación vocacional, como estrategia que los condujera a la *verdadera integración social*.

El enfoque de formación de las unidades de atención integral concebía la educación especial, no como una forma de educación dirigida a un tipo específico de personas, sino como un conjunto de recursos pedagógicos y terapéuticos puestos a disposición del sistema educativo regular para que pudiese responder satisfactoriamente a las necesidades especiales que presentan sus alumnos: incorporaban los principios de una pedagogía razonable en la cual se asume que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debía adaptarse a las necesidades de cada niño o niña, más que ellos adaptarse al ritmo y naturaleza del proceso educativo.

Las escuelas debían responder a todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo, para crear un modelo educativo acorde con las necesidades del estudiantado, sin centrarse en el déficit, sino en las formas o estilos de aprender y en el potencial que los niños y las niñas tenían para lograrlo.

Tercer momento. Cierre de Cendes y Cendoe, 2000-2004

En el año 2001, con base en la Ley 715/2001, se reorganizó la prestación de los servicios de educación y salud, y con ello la oferta educativa para la población especial. La Secretaría de Educación, en medio del proceso de certificación del municipio, fusionó las instituciones de educación especial con otros colegios y escuelas, e implementó como estrategia municipal las aulas multigradales.

No podían existir las aulas segregadoras, pues como nosotros éramos un colegio especial, entonces primero acabaron a Cendes [...] nosotros nos opusimos; quisimos salir a hablar, a marchar con las mamás [...] En la Secretaría nos dijeron: “ustedes pasarán a ser maestras del aula multigradual [...] ¿cuál escuela quiere escoger?” (N. Murillas, como se citó en Caicedo *et al.*, 2015, p. 272)

Esta decisión provocó algunas resistencias y manifestaciones de los equipos de trabajo de Cendes y Cendoe, y de las familias de las niñas y los niños implicados, pues se cuestionó su pertinencia frente a la continuidad del trabajo que se venía realizando. En mayo de 2003, el periódico El País registró manifestaciones por los más de 350 *discapacitados* que iban a quedar fuera del sistema educativo si las dos únicas instituciones especializadas y de carácter oficial cerraban sus puertas:

Los directivos [...] de CENDES y CENDOE manifestaron su temor de que con la reforma educativa sus alumnos sean reintegrados a los colegios regulares y por lo tanto estas desaparezcan. Durante dos décadas, de la mano de psicopedagogos y terapeutas, estos 350 discapacitados han aprendido cómo enfrentarse al mundo. A pesar de su retardo mental han logrado ser independientes y desarrollar sus habilidades manuales para dedicar sus días a pintar, elaborar cerámicas y ayudar en las labores de sus casas. [...] Para Amparo Campo, directora de CENDES, [...] le inquieta el hecho de cómo se vaya a dar la integración de los discapacitados a las aulas regulares: tenemos 250 alumnos, entre los 5 y 30 años, de los cuales solo 50 pueden ingresar a un aula normal porque tienen un retardo leve. (Arizmendi, 2003)

Meses después, la Administración Municipal anunció que Cendes y Cendoe continuarían prestando sus servicios para la integración escolar, fusionándose Cendes con la Institución Educativa Isaías Gamboa, y Cendoe con La Merced; ambas sedes empezaron a ser integradoras y no especializadas. Algunas y algunos estudiantes fueron reubicados con su docente y maestro/maestra o profesional de apoyo, al igual que el personal que laboraba en dichos centros, en las siguientes instituciones: Isaías Gamboa, La Merced, Celmira Bueno, Juan de Ampudia, Alfonso López, Normal Santiago de Cali, Humberto Jordán Mazuera, Libardo Madrid, Pedro Antonio, Ronald Rodrigo Tafur, Bartolomé Loboguerro y Multipropósito (El País, 2003).

Si bien esta reforma no implicó la eliminación total de los servicios prestados por Cendes y Cendoe para la integración escolar, representó un giro basado en la noción de integración y puso en cuestión el marco referencial sobre el que venía siendo

desarrollada la educación especial, sus metas y objetivos, así como el contenido y actividades que conformaban su proceso formativo, ahora desarrollado en colegios y escuelas donde se implementaba la estrategia de aula multigradual.

Práctica de terapia ocupacional en Cendes y Cendoe

En el año 1994, Laura Álvarez de Bello presentó su artículo "Terapia ocupacional en el sector educativo colombiano, una perspectiva histórica y de modernización", en el que buscó integrar la presentación de algunos hechos y datos fundamentales de la historia de la profesión en el sector educativo colombiano y el análisis del desempeño profesional a la luz de las políticas de modernización de la educación. En este texto se identifican tres momentos históricos de la terapia ocupacional en el sector educativo: un *primer momento* en el que la práctica del terapeuta estaba dirigida al manejo y control de los procesos disfuncionales del sujeto en ambientes aislados del contexto escolar⁷¹; un *segundo momento*, entre finales de 1970 y mediados de 1980, donde se evidencia una transición del enfoque clínico-hospitalario hacia un fortalecimiento de la prestación de servicios en instituciones de educación especial; y un *tercer momento*, desde 1986, en el que se destacan las funciones diferenciadas del terapeuta dentro de grupos de trabajo, al participar de espacios académicos intraescolares, la toma de decisiones y la respuesta efectiva a las necesidades sociales.

La experiencia histórica de la terapia ocupacional en escuelas de educación especial en Cali aconteció de forma distinta en el segundo momento propuesto por Álvarez (1994). Partimos de que la terapia ocupacional en Cali participó desde finales de los años setenta en el origen de instituciones oficiales de educación especial, cuando la Gobernación del Valle del Cauca, a través de la División de Educación Especial y Preescolar, encargó su creación a un grupo interdisciplinar en el que había terapeutas ocupacionales. También participó en instituciones de educación regular, con Norma Rivas, quien traba-

⁷¹ Enfoque biopsicológico dirigido al campo de la sociabilidad del sujeto.

jó en 1977 en el Kinder Especializado Bam Bam y, en 1984, en el Colegio Valores.

Las particularidades de la región nos muestran otros hechos que retan a la terapia ocupacional a precisar su devenir histórico en contexto. Desde allí se presenta la propuesta de momentos de la práctica profesional en educación especial en Cali, que se resume en la Tabla 9 y se desarrolla a continuación.

Tabla 9. Cuatro momentos de la práctica de terapia ocupacional en instituciones oficiales de educación especial en Cali.

Primero	Participación de terapia ocupacional en el surgimiento de las instituciones Cendes y Cendoe.	1979 a 1983
Segundo	Participación de terapia ocupacional en educación desde una perspectiva constructivista.	1984 a 1995
Tercero	Participación de terapia ocupacional en las unidades de atención integral.	1996 a 2000
Cuarto	Participación de terapia ocupacional en la reestructuración de la escuela.	2000 a 2004

Fuente: elaboración propia.

Primer momento. Participación de terapia ocupacional en el surgimiento de las instituciones, 1979-1983

La práctica de la terapia ocupacional constituyó un rol fundamental en el objeto de creación de Cendes en 1979, siendo este el resultado de una necesidad imperiosa por abordar los problemas de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, principalmente con diagnóstico de retardo mental, que se venían tratando de manera *informal* en un aula del Hospital Universitario del Valle. Allí, la terapeuta ocupacional Ana Benilda Romo se encargaba de realizar talleres y actividades para la rehabilitación laboral (Chilatra *et al.*, 2016).

En Cendes, Ana Benilda Romo coordinó los talleres de cerámica, carpintería, modistería y jardinería implementados por instructores, quienes, a su vez, eran capacitados por terapeutas. Con esas capacitaciones se formaban en rehabilitación profesional, promoción y prevención, mecánica del movimiento y análisis de la actividad, saberes fundamentales para que “los muchachos pudieran

aprender, desglosando las tareas, el paso a paso y que poco a poco fueran ganando una habilidad” (A. B. Romo, comunicación personal, 13 de septiembre de 2015).

Las terapeutas ocupacionales disponían de Cendes como lugar para perfeccionar las artes, crear conciencia sobre la importancia de un proyecto de vida, el ingreso a una actividad laboral y, principalmente, generar opciones para la independencia económica: “Hacíamos de este espacio un ambiente protegido, porque eran niños o jóvenes con problemas de retardo mental” (A. B. Romo, comunicación personal, 13 de septiembre de 2015).

Inicialmente: “En 1979, se conformaba también la planta de personal de la División de Educación Especial y Preescolar, de la que participaban profesionales en fonoaudiología, trabajo social, psicología, psicopedagogía, terapia ocupacional, docentes de educación preescolar y supervisores docentes” (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo de 2015). Entre sus funciones, se les asignó la construcción del proyecto con el que se creó el Centro Diagnóstico y Orientación Escolar (Cendoe), en el año 1981. Gran parte de la planta de personal posteriormente conformó el equipo de esta institución.

Una vez construida la institución Cendoe, en 1981 se conformó un grupo técnico que, desde la Gobernación del Valle del Cauca, acudía dos veces por semana a las instituciones de educación regulares, para realizar la valoración e intervención de niños y niñas de primero a tercer grado. Así, la terapia ocupacional dejó de hacer parte únicamente de la rehabilitación y empezó a participar de actividades dentro del aula, al asumir un rol principal para la evaluación y la orientación de la propuesta de educación⁷².

Este equipo técnico realizaba la evaluación de los niños y las niñas que ingresaban a Cendoe

⁷² Si bien en este periodo las prácticas de terapia ocupacional se fundamentaban en un saber médico aplicado en instituciones hospitalarias de la ciudad, las y los terapeutas ocupacionales ya participaban del sector educativo en instituciones de educación especial, favoreciendo las habilidades motoras, cognitivas y perceptivas de niños y niñas, además de realizar recomendaciones y capacitaciones a docentes en temas relacionados con el desarrollo motor y postural.

para que se valoraran sus posibles problemas de aprendizaje. Inicialmente se realizaban jornadas de evaluación individual en las que cada profesional se hacía cargo de un componente: fonoaudiología evaluaba la comunicación; terapia ocupacional, la psicomotricidad; psicología, el componente emocional y cognitivo; y trabajo social, la situación familiar. Luego, se empezaron a realizar evaluaciones por grupos de cinco niños y niñas:

El equipo ganó tanta habilidad y sensibilidad con la evaluación, que pronto fuimos expertos en determinar, con solo mirar a los niños, las dificultades que presentaban. Uno veía entrar al niño por la puerta y ya sabíamos lo que nos íbamos a encontrar. (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo del 2015).

Al consultar sobre las perspectivas que orientaban el trabajo en terapia ocupacional, María Helena Vega mencionó que: "era una perspectiva tradicional, la cual consistía en atender cada media hora a un estudiante, desarrollar ejercicios de psicomotricidad, enseñar palabras, procesos de lectura y escritura. Trabajábamos en un salón amplio, con escritorios y pupitres" (comunicación personal, 6 de marzo del 2015).

Segundo momento. Participación de terapia ocupacional en educación desde una perspectiva constructivista, 1985-1994

El constructivismo fue la perspectiva que movilizó el trabajo de terapia ocupacional en este periodo, aportando a sus prácticas la formación docente y la integración de los niños y las niñas en las aulas:

Dejamos de hacer terapias; empezamos a buscar nuevas alternativas para desarrollar actividades con los estudiantes. Ya no sacábamos a los niños del salón de clase, empezamos a acompañarlos en el aula y, solo cuando fuese necesario, los sacábamos no más de media hora. (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo de 2015)

Entre los años 1984 y 1985 empezaron a aflorar diversas inquietudes sobre el diagnóstico, la participación de los niños, niñas y jóvenes en los talleres preestablecidos por las instituciones de educación especial y el quehacer del terapeuta en el aula.

En Cendoe se comenzó a comprender que muchos de los comportamientos de los niños y las niñas eran propios de su edad:

Con la llegada del constructivismo, empezamos a preguntarnos: "¿qué es lo que estoy haciendo con estos niños?", "¿para qué les sirve?". Mi paso por la educación me permitió comprender que hay grandes diferencias entre atender en el sector salud y atender las necesidades propias de las escuelas. Esta corriente nos cayó como anillo al dedo, porque nosotras sí veíamos, por ejemplo, que había muchos chicos que nosotras no entendíamos por qué estaban allí, ni por qué los remitían. (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo de 2015)

Sobre los talleres de formación, empezaron también a desarrollarse algunas reflexiones en torno a su participación en estos espacios:

Me interrogaba por qué, como terapeuta ocupacional, tenía que formar a los muchachos en talleres preestablecidos por el Centro. El punto era: ¿por qué todos los chicos que tenían dificultades de aprendizaje debían ir a aprender carpintería? Entonces emprendí la búsqueda hacia lugares cercanos a las casas de los jóvenes, para que se formaran en otros talleres y conocimientos. Eso fue difícil, pero se logró con algunos jóvenes y sus familias. (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo de 2015)

El equipo técnico empezó a reunirse con algunos y algunas docentes, con el fin de continuar leyendo y estudiando acerca del constructivismo y del trabajo del estudiante dentro del aula:

Nos organizamos y empezamos a trabajar en formación a profesores de las aulas especiales, esto también provocó grandes cambios, pues reflexionábamos sobre la figura de las aulas especiales en las escuelas. Brindábamos apoyos a los estudiantes, según la solicitud que nos hacían las maestras, pero no los volvimos a sacar de clase. (M. H. Vega, comunicación personal, 6 de marzo de 2015)

Según la entrevista a Ana Benilda Romo (comunicación personal, 13 de septiembre de 2015), Cendes recibió en este periodo apoyos financieros para construir una sala para el trabajo de la psicomotricidad. El equipo técnico de la institución viajó

por diferentes escuelas del departamento —a municipios como Pradera, Buga, Tuluá—, con el fin de formar a maestros y maestras en temas como manejo postural y terapia ocupacional en educación, y capacitar a madres y padres de familia de niños y niñas con problemas de aprendizaje.

Tercer momento. Participación de terapia ocupacional en las unidades de atención integral, 1995-2000

Para el año 1995, el trabajo de las terapeutas ocupacionales se enmarcó en las unidades de atención integral, conocidas como UAI, para conformar el equipo técnico junto con las docentes de las escuelas regulares donde había niñas y niños integrados. En Cali, para entonces, había tres unidades de atención integral, siendo Cendoe, ahora llamado Centro Docente Especial, la más fuerte y grande. Una cartilla diseñada por el equipo técnico de la División de Educación Especial⁷³ (1995) brinda información sobre el quehacer del terapeuta ocupacional en las unidades de atención integral, el cual se resume en la Tabla 10.

Cuarto momento. Participación de terapia ocupacional en la reestructuración de la escuela, 2000-2004

Como se ha mencionado, en el año 2001 y con la aplicación de la ley 715/2001, se reorganizó la oferta educativa para la población especial. En una entrevista para la prensa, Ana Benilda Romo expresó que para este periodo histórico en la ciudad no existían las condiciones ni el ambiente para propiciar la integración escolar, y que “la mayoría de los profesores no saben cómo manejar a un limitado y ellos tienen un aprendizaje muy lento. Aparte de ello, todavía prevalecen conceptos como que la discapacidad se pega o es un castigo de Dios” (Arizmendi, 2003).

Directivos de las instituciones, su equipo técnico y las familias de las y los estudiantes solicitaron al municipio que reconsiderara la idea de cerrar las

⁷³ El equipo técnico de la División se conformaba por Ida Patricia Prado, trabajadora social; Rubén Darío López, asesor pedagógico; Olga Patricia Trujillo, educadora especial; Cilia Mercedes González, fonoaudióloga; Manuel Palacios, psicólogo; y Ana Benilda Romo, terapeuta ocupacional Cendes.

Tabla 10. Terapia ocupacional en las unidades de atención integral.

Instituciones	Unidades de Atención Integral.
Estudiantes	Alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanentes ⁷⁴ y estudiantes de los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes.
Perspectivas que orientan el trabajo	Educación Especial. Políticas nacionales o regionales sobre las poblaciones especiales en materia de integración.
Evaluación	Evaluar y hacer seguimiento de cada una de las acciones interdisciplinarias relacionadas con estrategias pedagógicas, terapéuticas y ocupacionales. Evaluar y hacer remisiones u orientación a la familia, según el caso.
Terapia ocupacional y maestros/ maestras	Diseñar e incluir dentro de los lineamientos curriculares aspectos que favorezcan el desarrollo, la orientación prevocacional en la básica y vocacional en la básica secundaria. Asesorar la innovación curricular propia de la orientación y el desarrollo prevocacional e, igualmente, las conductas ocupacionales de la población educativa en los procesos de integración.
Estrategias de trabajo	Asesorar estudios de análisis ocupacional con el fin de crear o determinar, dentro de los ya existentes, talleres o unidades de orientación prevocacional y vocacional. Realizar acciones de capacitación a la comunidad educativa y a la comunidad en general, a fin de cualificar el trabajo pedagógico y fundamentalmente con la familia.

Fuente: elaborado con base en el documento de la División de Educación Especial (1995).

⁷⁴ Discapacidades sensoriales, motoras, retardo mental y capacidades excepcionales procedentes de las escuelas e instituciones que tengan la modalidad de educación especial.

instituciones, señalando que podían convertirse en escuelas integradoras. En el 2003, la Administración Municipal fusionó las instituciones, puesto que reubicó a estudiantes, docentes y profesionales de apoyo en instituciones educativas regulares o en instituciones de educación especial, como el Instituto Tobías Emanuel y la Fundación para Limitados Múltiples.

A manera de cierre

Al participar de instituciones públicas de educación para estudiantes con diagnóstico de retardo mental y problemas de aprendizaje, la terapia ocupacional tensionó y movió el saber-hacer de la profesión, el cual, hasta 1970, se desempeñaba en instituciones destinadas a la salud física y mental. A mediados de esa década, la profesión se articuló a instituciones de educación especial y regular, por lo que produjo diversas transformaciones en su saber y sus prácticas.

Las epistemes y las prácticas de la terapia ocupacional en salud y educación son distintas, incluso opuestas, como es reconocido en varias narrativas base de este escrito. Mientras en salud la profesión estudiaba al sujeto y cada una de sus partes a través de protocolos estandarizados en un consultorio, en educación lo observaba desde su totalidad y en el aula de clase. Los saberes, las estrategias, las leyes, los contextos, los espacios, los sujetos e, incluso, el equipo que trabajaba en cada área eran distintos. De manera que se observa el tránsito del saber y las prácticas de las ciencias de la salud a las ciencias humanas.

Durante la década de los años setenta, la terapia ocupacional fue entendida como una forma de rehabilitación, opuesta al castigo por el fracaso escolar, que brindaba tratamientos en centros de rehabilitación y, posteriormente, en escuelas a niños y niñas con problemas de aprendizaje que, a veces, pasaban inadvertidos. Además, era entendida como una rama terapéutica que se complementaba con la fisioterapia y la terapia del lenguaje y que, en su quehacer, respondía a tres áreas de rehabilitación: física, mental y pediátrica.

Para comprender el paso de la terapia ocupacional a la institución escolar, en este capítulo propusimos un pequeño ejercicio histórico que

nos permitió describir de manera situada diversas experiencias y aproximarnos así a la complejidad del entramado de instituciones, discursos y sujetos que componen la relación entre la profesión y las instituciones públicas de educación que atendían a estudiantes con diagnóstico de retardo mental y problemas de aprendizaje en la ciudad de Cali, entre 1979 y 2003.

Fue muy importante para nosotras, previo a la descripción de este periodo histórico, reconocer algunas instituciones donde la terapia ocupacional hizo presencia a partir de 1972, por ejemplo, la Asociación para Niños Subdotados Instituto Tobías Emanuel y el Instituto de Audición, Voz y Lenguaje, en 1973. Así mismo, estudiamos algunas de las variaciones institucionales, de norma y financiación, que permitieron crear las condiciones para lo que fue la educación especial y la conformación o el direccionamiento de instituciones educativas claves, como Cendes y Cendoe.

Encontramos que para la terapia ocupacional en educación fueron muy importantes los procedimientos relacionados con la rehabilitación de niños y niñas con problemas de aprendizaje, los cuales fueron configurándose a partir de los saberes y las instituciones de la época. Entre tales saberes identificamos los informes de labores, investigación y profesores del Área de Salud de la Universidad del Valle y el Primer Congreso Colombiano de Terapia Ocupacional, que se llevó a cabo en Cali en 1978.

Fueron también muy importantes algunas instituciones de educación como el Instituto para Niños Subdotados Tobías Emanuel y su programa de aulas especiales, el Centro de Audición Voz y Lenguaje, el Instituto para Niños Ciegos y Sordos, y las instituciones educativas Kinder Especializado Bam Bam y Lauretta Bender, donde participaban terapeutas ocupacionales.

Posterior al desarrollo de estos antecedentes, nos sumergimos en 1979, crucial por ser el año en el que se creó el Centro Departamental de Educación Especial (Cendes), se nombró a dos terapeutas ocupacionales en cargos públicos de la División de Educación Preescolar y Especial del Departamento del Valle del Cauca, y en el que el paradigma de integración educativa se empezó a posicionar en Colombia.

El cierre del periodo de este análisis es el año 2003, cuando Cali se certificó como entidad territorial y se hizo efectiva la Ley 715 de 2001, relativa a la integración de los establecimientos de educación pública. Esto dio paso al cierre de Cendes y Cendoe, instituciones clave para el posicionamiento del discurso de la inclusión en este territorio.

La terapia ocupacional tuvo un lugar especial en el surgimiento de Cendes y Cendoe entre 1979 y 1994, así mismo, en los procesos de implementación de las aulas de apoyo especializadas y las unidades de atención integral entre 1994 y 2000. Inclusive, cuatro años después, cuando se reorganizó la prestación de los servicios de educación y salud y, con ello, la oferta educativa para la población especial. En ese contexto emergieron perspectivas como el constructivismo, que aportó a la formación docente y a la integración de los niños y las niñas en las aulas, lo que marcó un antecedente en la historia de la educación especial.

A partir de la agrupación y la descripción de las diferentes fuentes primarias, orales y escritas, logramos constatar que el ingreso de la terapia ocupacional a las instituciones de educación especial y regular interpeló el saber y el hacer de la profesión y de la rehabilitación en la ciudad de Cali. Siendo la institución de educación un lugar de saber-poder, la legislación nacional e internacional y los saberes de la pedagogía, la didáctica y la salud fueron condiciones de posibilidad para la integración de niños y niñas en el espacio escolar, el cual convocaba a lo común y a las prácticas de trabajo en equipo, especialmente entre maestros, maestras y profesionales de la rehabilitación.

Fuentes de archivo

Archivo Instituto para Niños Ciegos y Sordos

Acta 28, Junta Directiva, 15 de octubre de 1975.

Acta de equipo interdisciplinario, 14 de mayo de 1976.

Acta de equipo interdisciplinario, 21 de junio de 1976.

Referencias

Álvarez, L. (1994). *Terapia Ocupacional en el sector educativo colombiano, una perspectiva histórica*

y de modernización. *Revista Ocupación Humana*, 5(3), 9-16.

Arcila, G., Cano, C., Vega. (s. f.). *Cómo acompañar a los estudiantes con necesidades educativas especiales a mejorar sus relaciones con los otros*. KIPDF. https://kipdf.com/como-acompaar-a-los-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales-a-mejorar-_5b0cce528ead0ecf4f8b45de.html

Arizmendi, E. (3 de mayo de 2003). En vilo, colegios especiales. *El País*. Recuperado el 17 de enero de 2017, de: <http://historico.elpais.com.co/paisonline/calionline/notas/Mayo032003/A23N2.html>

Bravo, M., Reina, N. y Rodríguez, C. (2015). *Práctica reflexiva en torno a la construcción de un archivo histórico de la Terapia Ocupacional en la Universidad del Valle* [proyecto de profundización no publicado, Universidad del Valle].

Caicedo, K., Fierro, S., Solano, E., Manzo, F., Fierro, S. y Escobar, J. (2015). *Las huellas vitales del personal de apoyo y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2556>

Chilatra, Y., García, M., Hoyos, N. y Medina, M. (2016). *Historia de los saberes y las prácticas de la terapia ocupacional en el sector educativo en el municipio de Santiago de Cali en el periodo 1979 a 1994* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Valle].

Decreto 088 de 1976 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. Diario Oficial n.º 34495.

Decreto 2082 de 1996 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. Diario Oficial n.º 42922.

Decreto 3157 de 1968 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reorganiza el Minis-

- terio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. Nacional. 26 de diciembre de 1968. Diario Oficial n.º 32697.
- División de Educación Especial (1995). *Las unidades de atención integral en el Departamento del Valle del Cauca*. Gobernación del Valle del Cauca, Secretaría de Educación Departamental.
- Educación especial, sin definir* (25 de julio de 2003). El País. <http://historico.elpais.com.co/paisonline/calionline/notas/Julio252003/A325N1.html>
- Guerrero, D. A. (8 de septiembre de 2017). Fisioterapia: cinco décadas formando profesionales comprometidos con la región. *Agencia de Noticias Univalle*. <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/fisioterapia-cinco-decadas-formando-profesionales>
- Ley 20 de 1958. Por la cual se crea el Instituto Nacional de Reeducción y Reducción de Niños Anormales. 9 de diciembre de 1958. Diario Oficial n.º 29835.
- Ley 24 de 1931. Por la cual se adicionan y modifican las disposiciones legales de Educación Pública sobre escuelas anormales. 11 de febrero de 1931. Diario Oficial n.º 21619.
- Ley 37 de 1929. Por la cual se crea un impuesto y se concede una autorización al Instituto Colombiano para Ciegos. 22 de noviembre de 1929. Diario Oficial n.º 21254.
- Ley 45 de 1926. Por la cual se fomenta el Instituto Colombiano para ciegos en Bogotá, y la creación de establecimientos similares en los Departamentos. 10 de noviembre de 1926. Diario Oficial n.º 20345.
- Ley 56 de 1925. Por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República. 6 de noviembre de 1925. Diario Oficial n.º 20041.
- Ley 94 de 1927. Por la cual se crean catorce becas en Europa para el estudio de las bellas artes, se ceden dos edificios y se dictan otras disposiciones. 19 de noviembre de 1927. Diario Oficial n.º 20653.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41.214.
- Ley 143 de 1938. Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones. 14 de noviembre de 1938. Diario Oficial n.º 23923.
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. Diario Oficial n.º 44.654.
- Los ciegos "ven" y los sordos "oyen" (1975). *El País*.
- Medina, M. (2016). *Práctica reflexiva en torno a la construcción de un archivo histórico de la Terapia Ocupacional en la Universidad del Valle* [proyecto de profundización no publicado, Universidad del Valle].
- Ordenanza 6 de 1923 [Asamblea Departamental de Antioquia]. Sobre el servicio médico-escolar y enseñanza de anormales. 14 de marzo de 1923.
- Palma, D. y Gómez, L. (2015). *Práctica reflexiva en torno a la construcción de un archivo histórico de la Terapia Ocupacional en la Universidad del Valle* [proyecto de profundización no publicado, Universidad del Valle].
- Plaza, F. (junio de 1978). Congreso de terapia ocupacional en Cali. *El País*.
- Programa preliminar: Primer Congreso Nacional de Terapia Ocupacional*. (1978a). Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional.
- Programa: Primer Congreso Nacional de Terapia Ocupacional*. (1978b). Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional.
- Resolución 745 de 1974 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta un programa de "Aulas Especiales" en las escuelas regulares. 31 de enero de 1974.
- Resolución 2856 [Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas]. Declaración de los derechos del retrasado mental. 20 de diciembre de 1971.

Resolución 3447 [Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas]. Declaración de los derechos de los impedidos. 9 de diciembre de 1975.

de Romero, O. (1972). *Informe como directora en el Instituto Tobías Emanuel, periodo 1971-1972*. Archivo del Instituto para Niños Subdotados Tobías Emanuel.

Secretaría de Educación Municipal (2008). *De la integración a la inclusión con calidad*. Alcaldía de Santiago de Cali.

Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200003>

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.

La educación en Colombia siglos XIX y XX: entre exclusiones y resistencias

DOI: 10.25100/peu.868.07

 Aleida Fernández Moreno
cafernandezm@unal.edu.co

Antes de la llegada de los españoles a tierras americanas, los habitantes de nuestras tierras habían formado un sistema educativo propio, con unos ideales y conocimientos bien definidos en diferentes campos del saber.

(Molina-Betancur, 2012, p. 275)

En *abya yala*, región que hoy en día es conocida como Latinoamérica, sus pobladores originarios tenían un sistema de creencias y una organización social que incluía las tradiciones milenarias y su prolongación entre las diferentes generaciones. Es por ello que Molina-Betancur (2012) plantea que los pueblos originarios contaban con conocimientos propios en diferentes campos del saber. Los conocimientos ancestrales se transmitían como legado en las familias y las comunidades; esa valiosa y rica historia se perdió en gran medida con el transcurso del tiempo, particularmente en el periodo conocido como la conquista, cuando varias poblaciones fueron exterminadas, socavadas o, por lo menos, invisibilizadas por los europeos.

Posteriormente, en tiempos de la colonia española, la escuela que se instauró formalmente tuvo una adscripción católica, confesional y perpetuadora del sistema de dominio establecido por varios siglos, custodiado celosamente por las órdenes religiosas a las que les fue confiada la educación de los súbditos.

Una vez lograda la independencia, cuando se configuró como nación, Colombia continuó siendo un territorio fundamentalmente agrícola y contaba con una población que se dedicaba primariamente al trabajo manual, en oficios y artesanías, y a la producción en el campo. Por ello, ir a la escuela no era una prioridad para la gente del común, las habilidades básicas requeridas para la vida y el trabajo se transmitían en las casas de generación en generación. En ese sentido, Galván (2008) señala que a “los pobladores de las áreas rurales no les interesaba inscribir a sus hijos en las escuelas, puesto que los padres consideraban que la asistencia de sus hijos a los planteles escolares entorpecería las actividades agrícolas” (p. 17), de las que dependía la sobrevivencia colectiva. En ese mismo sentido, Zuluaga (2018) afirma que niños, niñas y jóvenes formaban parte de la fuerza de trabajo de las familias, “la mayoría de las habilidades para la vida y el trabajo se transmitían por intermedio de la familia y en el ejercicio del oficio, bajo la orientación de personas con experiencia” (p. 35). La autora amplía este planteamiento al contexto urbano colombiano, donde, de hecho,

la educación se convirtió en un privilegio para los hombres de las élites.

Posteriormente, en la recién conformada República, los primeros gobiernos independientes intentaron realizar varios cambios, pero la alfabetización de la población era apenas incipiente, pues las escuelas eran pocas en las ciudades y menos aún en las zonas rurales. Esto hasta que se crearon las escuelas normales superiores durante el gobierno de Santander, quien previamente, como vicepresidente, había expedido el Decreto 1/1826, a través del cual se estableció que la dirección y el control del Estado sobre la enseñanza corresponderían a una dirección general de instrucción pública; entonces empezó una importante expansión educativa en el país.

Sin embargo, y pese a la normatividad, la creación de las normales no logró cubrir el déficit de maestros y maestras en el país, así que la mayoría de las escuelas era manejada por comunidades religiosas. De hecho, el poder de la Iglesia católica en la educación se ratificó con la Constitución Política de 1886, donde se declaraba: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria” (artículo 41).

En concordancia con lo planteado en dicha constitución y con la importancia otorgada a la iglesia, las enseñanzas impartidas en las escuelas consistían en fundamentos de urbanidad, principios morales católicos, de lectura y escritura; así como las primeras reglas de aritmética. Además, la educación no era obligatoria y tampoco gratuita, pues aunque el Gobierno central asignaba a los departamentos su financiación, estos solían tener otras prioridades presupuestales.

De esta manera las reformas educativas, si bien contenían ideas modernizadoras fuertemente impulsadas desde lo económico y lo político, entraron en puja con lo eclesiástico cuando, según Ospina (2011), “la religión era desplazada ahora a una especie de segundo plano frente a las necesidades modernizantes atribuibles a la industrialización” (p. 48). Sin embargo, los temas resultaron más complejos en las regiones, donde no se lograron resolver los grandes problemas debido a que el presupuesto era insuficiente para dotar las escuelas y adelantar

las reformas; adicionalmente, como ya se mencionó, ni siquiera contaban con maestras o maestros formados.

Así, aunque los gobiernos liberales intentaron una y otra vez que la educación en Colombia fuese laica y que los y las docentes asumieran los postulados de los grandes pedagogos de la época en lo que se denominó la *instrucción pública*, estos temas tropezaron con grandes barreras en las regiones, especialmente en las zonas rurales. Los gastos de la guerra de independencia y las confrontaciones posteriores dejaron aún más marginados estos territorios, el déficit fiscal mantenía y a veces incrementaba la precariedad de las escuelas, de manera que, según Zuluaga (2018), “los alumnos que asistían se encontraban con escuelas que en muchas ocasiones carecían de mobiliario, útiles escolares, así como materiales de lectura y de pizarras o cuadernos” (p. 17). Estos asuntos prevalecieron por varias décadas, pues se enarbolaba como emblema la educación pública, mientras en la práctica se mantenía y fortalecía la educación privada de las élites.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX tuvo lugar la guerra civil de los Mil Días (1899-1902). Durante este periodo el país enfrentó una de las confrontaciones más devastadoras en su historia, con efectos sociales, políticos y económicos, incluida una dramática devaluación de la moneda, la pérdida de los cultivos agrícolas, además de daños graves a la infraestructura en general, entre otras consecuencias. En el caso de la educación, fueron numerosas las escuelas afectadas, pues gran parte de su infraestructura fue destruida, libros de texto y demás dotación se perdieron y una gran parte de los estudiantes abandonaron sus estudios. De hecho, el entonces ministro Antonio José Uribe (1904) planteó que “entre los desastres que hay que lamentar como provenientes de la última guerra civil figura el estrago causado en casi todos los establecimientos de instrucción pública, convertidos en cuarteles” (p. 190). Así, uno de los graves efectos de esta guerra fue la deserción masiva de niños y jóvenes de las escuelas y la reducción de la cobertura educativa al principio del siglo XX.

Por lo anterior, no se logró implantar en el territorio nacional la educación obligatoria y gratuita que

postulaban las leyes y decretos de la época. Para Zuluaga (2018):

El auge de la escuela primaria no fue generalizado [...] Desde el comienzo se advirtieron los problemas que presentaba el fisco minado por la guerra, la escasez de maestros y la pobreza de los pueblos para contribuir al sostenimiento de la escuela. (p. 102)

En consecuencia, el analfabetismo era del 66 % en 1900 y se encontraba por encima del promedio de América Latina, asunto que no cambió significativamente con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1903, ni siquiera en 1936, durante el gobierno de López Pumarejo, con la reforma constitucional impulsada con el Acto Legislativo n.º 1, que en el artículo 14 garantizaba la libertad de enseñanza y permitía, por primera vez, la secularización de la educación (Ramírez y Téllez, 2006).

Así, aunque reiteradamente se buscó que la educación primaria fuese gratuita y obligatoria para toda la población, este objetivo no se logró y los esfuerzos realizados resultaron insuficientes para solucionar el grave problema de cobertura educativa. Lo que sí empezó a tomar fuerza en esta década fue que la escuela contribuyera a la construcción de la identidad nacional, a legitimar el poder y cohesionar el Estado, con alguna influencia del patriotismo que había encendido la guerra contra el Perú, ocurrida en 1932.

En los inicios de la década de 1940, los recursos destinados a la educación en Colombia continuaban siendo precarios; además, se hacía más notorio que el sistema educativo nacional dependía de las órdenes religiosas para proveer maestros y maestras en la mayoría de las regiones. Todo ello estuvo aunado a la reticencia de las familias a matricular a sus hijos —pese a la obligatoriedad de la educación primaria—, lo que era una constante y un terreno fértil para múltiples exclusiones que se mantendrían en el siglo XIX y bien entrado el siglo XX.

En síntesis, tal como afirma Medina (2014):

Los niveles de formación entre los colombianos eran muy deficientes. Este margen hace pensar que el acceso usado se encontraba en minorías privilegiadas, haciendo mayor el analfabetismo, afirmando el avanzado estado de pobreza

y evidenciando con más fuerza la condición de ruralidad de los ciudadanos de la capital, que probablemente encontraban como escuela para sus hijos el patio de la casa, un huerto o un taller, recibiendo allí la formación necesaria para una vida medianamente productiva. (p. 149)

Siguiendo los planteamientos de Medina (2014), en buena medida esta situación era producto del sostenido conflicto bipartidista que aún no se resolvía, por el contrario, se agudizaba con diferentes expresiones en todo el territorio nacional, en especial en la denominada época de La Violencia. Entre dichas expresiones se destacan las tensiones entre el Gobierno y la iglesia, un desarrollo económico e industrialización en ciernes y, en general, el déficit fiscal que se incrementaba año tras año. Si bien las campañas de alfabetización, la profesionalización de la carrera docente y una mayor inversión en el sector educativo lograron un impacto favorable en la universalización de la primaria en el país en los años setenta y ochenta, se avanzó en la formación secundaria y superior, pero no para todos los grupos poblacionales.

Por todo lo anterior y en el marco del complejo conflicto armado colombiano, las múltiples exclusiones en las escuelas continuaron y se agravaron, tema que exploro a continuación.

Poblaciones excluidas de la educación

Algunas de las poblaciones que fueron excluidas del sistema educativo, posteriormente empezaron a ser consideradas como grupos *minoritarios* —más recientemente *vulnerados*— prioritarios en políticas públicas dirigidas a incrementar la cobertura educativa.

Según Aristizábal (2000), en el siglo XIX la finalidad de hacer partícipes de la educación a los grupos minoritarios era asegurar una sociedad colombiana uniforme. De esta manera, se buscaba que abandonaran su cultura y se doblegaran a los dictámenes del grupo o grupos hegemónicos, tal como se había impuesto desde la colonia con los curas doctrineros.

En los inicios de la República de Colombia, Santander, como vicepresidente, ordenó el establecimiento de las escuelas públicas para ampliar la educación a toda la población, incluyendo a los

pueblos indígenas. Sin embargo, en la revisión del tema para este capítulo, no se encontraron datos o registros que reporten la matrícula de la población indígena en las escuelas. En su lugar, diversas fuentes revelan que estas se fueron configurando como espacios para las élites (Ramírez y Téllez, 2006).

Respecto a la educación de la población afrodescendiente, Mosquera *et al.* (2002) afirman que “los lugares y las regiones habitadas por las gentes de ancestro africano fueron y continúan siendo sometidos al generalizado abandono del Estado, a la carencia de infraestructura mínima, de servicios públicos, de salud, de educación” (p. 16). En palabras de Soler (2009), se trata de prácticas asociadas al racismo, donde los grupos, mediante el discurso, asimilan las ideologías dominantes, las normas, las actitudes y los valores que generan a diario las prácticas sociales de exclusión y discriminación.

Entre los grupos excluidos también se encontraban las mujeres, según Zuluaga (2018). “El propio Estado había dado prelación a la educación de los niños; mantuvo la educación de las niñas a nivel de la escuela primaria y le dedicó pocos recursos en comparación con los destinados a las escuelas de niños” (p. 243). La autora destaca que la formación de la mujer, antes y después de la libertad de la enseñanza, tenía una orientación religiosa y en los trabajos del hogar.

Siguiendo a Cohen (2001), sería hasta entrado el siglo XX, en el gobierno de Olaya Herrera (1930-1934), cuando esta situación cambió de manera significativa. Por un lado, con la presión social en el Congreso de la República que dio origen al Decreto 227/1933, a través del cual se hicieron extensivas a la enseñanza femenina las reformas de contenido, propósito y extensión de la enseñanza primaria y secundaria, introducidas un año antes con el Decreto 1487/1932. Mientras que por el otro, con la Ley 28/1932 se incorporaron reformas civiles al régimen patrimonial en el matrimonio, lo que significaba la igualdad civil de la mujer en el país.

Por último, en esa Colombia agrícola y en transición a la industria, quienes tenían una discapacidad eran poco visibles. En este sentido, Ortiz (2012) registra que a partir de 1924 funcionó en Santander una casa de menores y escuela de trabajo como alternativa al encierro carcelario, la cual basaba sus

programas en un modelo médico-pedagógico característico de las instituciones para niños *anormales* europeas y norteamericanas de finales del siglo XIX y principios del XX. Duarte *et al.* (2016), entre tanto, refieren que para la primera mitad del siglo XX, las personas con discapacidad habrían empezado a ser objeto de la medicina y la rehabilitación a través del uso de la laborterapia y los talleres. Por su parte, Fernández y Duarte (2017) registran que es en las décadas de los cuarenta y los cincuenta del siglo XX —con los aportes de la pedagogía y la psicología, inicialmente— cuando se crea el mayor número de instituciones de educación especial en el país, especialmente en Antioquia y Bogotá.

La educación especial estuvo vigente en el país, oficialmente, hasta finales del siglo XX, cuando se promulgó la educación integradora en el marco de la Ley 115/1994, conocida como Ley General de Educación. Sin embargo, aunque no sean reconocidas, en el siglo XXI, sus prácticas subsisten en algunas instituciones mediante aulas especializadas, talleres vocacionales y otros servicios de rehabilitación.

Educación propia y otras resistencias

Desde la época de la colonia se registra el rechazo de los pueblos indígenas frente a los misioneros y curas doctrineros. Entre sus diversas manifestaciones, Molina-Betancur (2012) afirma que había apatía, deserción escolar y falta de comunicación, asuntos que actualmente reconocemos como resistencias de las poblaciones excluidas. A continuación se presentan algunas de ellas.

Como ya se enunció, desde la vicepresidencia de Santander se buscó que los indígenas fueran a la escuela; si bien pudieron existir otras iniciativas en gobiernos posteriores, no se logran evidenciar con claridad. Es en este marco que se produce:

Desde los años setenta, un rechazo continental por la escolarización de los indígenas en escuelas formales del Estado o en misiones religiosas, para llegar progresivamente a un sistema indígena propio en donde los profesores son los mismos miembros de los grupos indígenas que enseñen de acuerdo a sus tradiciones. (Molina-Betancur, p. 282)

Esta puede ser considerada una práctica de resistencia frente a las desigualdades generadas desde el sistema colonial y perpetuadas por las élites.

De otra parte, el Decreto 088/1976 planteó que:

Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad, antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país. (artículo 11)

De esta manera comienza en Colombia la llamada etnoeducación, una propuesta educativa para las comunidades indígenas con logros limitados. Por ello se buscaron otras alternativas más cercanas a la interculturalidad, que pese a los intentos de ser cooptada por las instituciones educativas, las supera. Como evidencia Walsh (2017), la etnoeducación no logró la aceptación de las comunidades indígenas a las que se dirigía, y fue la interculturalidad, pensada “desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas” (p. 21), una de las alternativas que se fue desarrollando. Sus resultados están aún por verse.

Por otra parte, las resistencias de los pueblos afrodescendientes, que desde la época de la colonia tuvieron múltiples expresiones —desde suicidios, infanticidios, la franca rebelión, la fuga, la construcción de palenques hasta el cimarronismo errante—, se mantuvieron con distintas manifestaciones. Como lo afirma Walsh (2013), se podía observar claramente en:

Las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (p. 25)

Para la autora, estos temas representan luchas por recuperar y reconstruir la existencia, por la liberación

y la liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización.

Quiñones (2010), entre tanto, afirma que:

La fuerza de los violentos que ha llegado a los pueblos afros del Pacífico ha hecho que se busquen otras formas de resistir y es por ello que se viene enfatizando en la necesidad urgente de reivindicar y exigir el derecho a una educación que responda a sus expectativas, necesidades y aspiraciones como pueblo culturalmente diferenciado. (p. 61)

Se trata, entonces, de la configuración de pedagogías del pueblo negro que intentan recuperar la herencia ancestral, las raíces africanas con sus costumbres, idiomas, religiones, medicinas y, en especial, los conocimientos sobre el territorio.

En el caso de la población con discapacidad, siguiendo la línea previamente enunciada, a mediados del siglo XX, primó la denominada educación especial con énfasis rehabilitador, que pasó a ser considerada excluyente y segregadora. Los movimientos sociales y los cambios legislativos internacionales propiciaron que, a finales del siglo, se iniciara el tránsito hacia la educación integradora, modelo que sigue vigente en varias regiones, aunque con diferentes matices. Ya en el siglo XXI, llega la promesa de la educación inclusiva, planteada en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Si bien el balance general pareciera favorecer a las mujeres, quienes pasaron de ser un grupo francamente excluido a luchar y ganar acceso a derechos, se sigue trabajando, entre otros asuntos, contra la división sexista de las profesiones y de los trabajos. Un trato justo permanentemente se reivindica con la aspiración de que algún día la educación reconozca la diversidad de lo humano.

Aproximándose a la perspectiva incierta de la educación inclusiva

La promulgación de la Ley 115/1994 significó el ingreso de personas con discapacidad a la educación regular; aun así, el discurso de la integración escolar del siglo XX cedió ante las propuestas de la educación inclusiva desde inicios del siglo XXI.

Hablar de inclusión en Colombia ha sido un tema complejo y difícil de lograr, más aún teniendo en cuenta la diversidad regional, étnica y cultural del país. Como lo plantea Calvo (2007), pues:

El desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales, determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa. No obstante, persisten indicadores de inequidad: 27,6% de la población con necesidades básicas insatisfechas; grandes diferencias regionales en indicadores de desarrollo (Chocó, 79,1 NBI); bajas tasas de cobertura en preescolar (34%); altas tasas de deserción escolar (7%). (p. 1)

Ese panorama se ha tratado de conjurar con las apuestas por la educación inclusiva, consagrada a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y asumida en el país con la Ley Estatutaria 1618/2013. No obstante, el *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), señaló el alto índice de desescolarización entre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el país; igualmente, que las políticas para la educación inclusiva son "limitadas en el tiempo, alejadas del reconocimiento de procesos en curso y carentes de una perspectiva común" (p. 39).

De otra parte, siempre es necesario insistir en que la educación inclusiva está relacionada con el acceso, la participación y los logros de los y las escolares, especialmente de quienes están en riesgo de ser excluidos o marginados, asuntos que, como se ha tratado previamente, en Colombia involucra a las poblaciones afrodescendientes, raizales, indígenas, a las comunidades empobrecidas, las mujeres, etc. En este sentido, es pertinente recordar que la Observación General n.º 4 (ONU, 2016), sobre el artículo 24 de la Convención, describió la educación inclusiva como un *proceso* que debe conducir a que todas y todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa en el en-

torno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.

Finalmente, las situaciones señaladas previamente por Calvo (2007), de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), no solo han permanecido, sino que se ampliaron en Latinoamérica y el Caribe con la pandemia por COVID-19, donde las desigualdades de género, étnicas y raciales se acentuaron y las tasas de asistencia a la escuela fueron más bajas para las personas jóvenes con discapacidad.

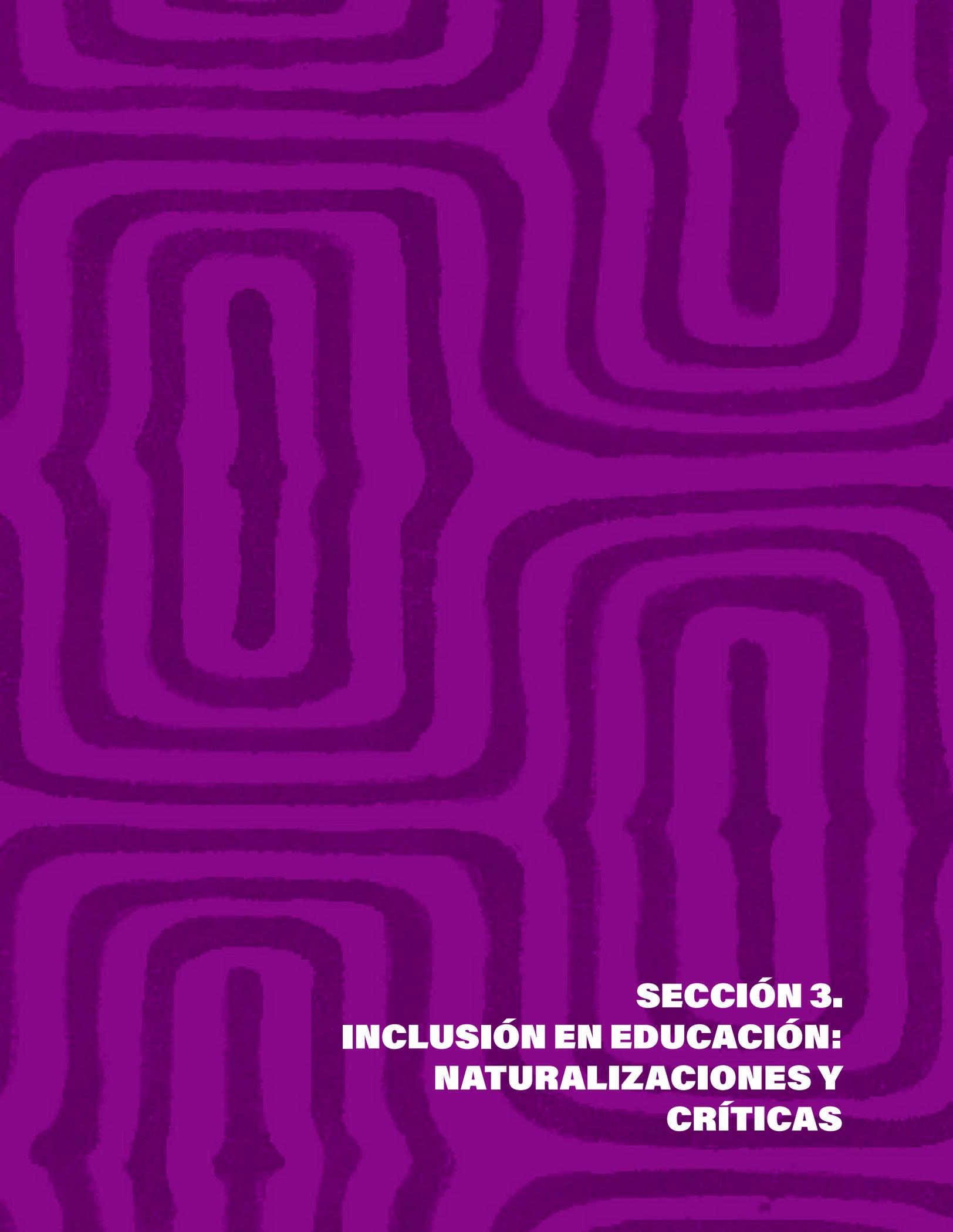
Por todo lo anterior, es claro que el devenir de la educación en el siglo XXI apenas empieza a vislumbrarse, en especial con los desafíos que plantean los efectos de la reciente pandemia.

Referencias

- Aristizábal, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, (15), 61-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>
- Buvinic, M. (2003). *Inclusión social en América Latina y el Caribe: Experiencias y lecciones*. [Documento de trabajo]. Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.
- Calvo, G. (2007). *Colombia: La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 6 de septiembre de 2021, de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (15 de agosto-2 de septiembre de 2016). *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas*

- con Discapacidad* [Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad]. Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza. <https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/informes-elaborados-por-la-coalicion/C3%B3n/informe-sombra-presentado-al-comite/C3%A9-cdpd?authuser=0>
- Cohen, L. M. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Universidad de Antioquia.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 41. 5 de agosto de 1886 (Colombia).
- 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>
- Decreto 088 de 1976 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. Diario Oficial n.º 34495.
- Decreto 1 de 1826 [Vicepresidencia de la República de Colombia]. Sobre el plan de estudios. 3 de octubre de 1826.
- Duarte, C., Fernández, A., Cruz, J. y García, S. (2016). Precursores de la Terapia Ocupacional en Colombia: Sujetos, instituciones, oficios. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 93-109. <https://doi.org/10.25214/25907816.140>
- Fernández, A. y Duarte, C. (2017). El Centro de Educación Especial del Hospital Pediátrico de La Misericordia. En E. Restrepo-Zea, C. Sánchez y G. Silva-Carrero (eds.), *Ciencias de la Vida* (Tomo 1, Colección del Sesquicentenario, pp. 324-353). Universidad Nacional de Colombia.
- Galván, L. E. (2018). Prólogo. En O. L. Zuluaga, *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868* (pp. 15-18). Editorial Aula.
- García, B. Y. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 217-238. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2538
- Jaramillo, A. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: Aportes para la descolonización cultural y pedagógica*. Universidad Nacional de Lanús. <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Diario Oficial n.º 48717.
- Medina, C. A. (2014). Aproximaciones a una interpretación de la historia de la educación en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 141-155. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.141-155>
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 61(124), 261-292. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29519.pdf>
- Mosquera, C. M., Pardo, M. y Hoffmann, O. (2002). Las trayectorias sociales e identitarias de los afrodescendientes. En C. M. Mosquera, M. Pardo y O. Hoffmann (eds.), *Afrodescendientes en las Américas: Trayectorias sociales e identitarias* (pp.13-42). Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Développement, e Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Observación general n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Ortiz, A. L. (2012). *La casa de menores y escuela de trabajo de Santander y el juzgado de menores*

- de Bucaramanga: Castigo disciplinario de niños y jóvenes delincuentes, Bucaramanga 1925-1939* [Tesis de grado, Universidad Industrial de Santander]. Revista Pensamiento Penal. <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/143331.pdf>
- Ospina, C. A. (2011). *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930): Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/6944>
- Quiñones, F. (2010). Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. *Educación y Cultura*, 1(86), 60-67.
- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Resistencia de indígenas y afros al modelo de 'civilización' (25 de septiembre de 2019). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/resistencia-de-indigenas-y-afrodescendientes-al-modelo-de-civilizacion-416510>
- Soler, S. (2009). Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En J. Arocha (ed.), *Nina S. de Friedemann: Cronista de disidencias y resistencias* (pp. 135-145). Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe, A. J. (1904). La reforma escolar y universitaria. *Revista de la Instrucción Pública en Colombia*, (82), 189-191. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18411>
- Walsh, C. E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. E. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp. 17-45). Ediciones Abya Yala. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/32966>
- Zuluaga, O. L. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*. Editorial Aula.



**SECCIÓN 3.
INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN:
NATURALIZACIONES Y
CRÍTICAS**

Reflexiones sobre experiencias de terapeutas ocupacionales en la educación superior inclusiva

DOI: 10.25100/peu.868.08

 Yeny Carolina Murillo Quiñones
ycmurilloq@gmail.com

 Paula Andrea Rodríguez Sotelo
parodriguezs@unal.edu.co

 Diana Rocío Vargas Pineda
dianavargasp@gmail.com

En sintonía con la propuesta de este compendio sobre saberes y prácticas, nos permitiremos inicialmente situar este ejercicio de reflexión, al cual muy generosamente fuimos invitadas a participar por queridas colegas. Para nosotras, situarnos significa reconocer que los conocimientos y las experiencias dan cuenta de las historias, las subjetividades y las localizaciones en las que nos encontramos.

En primer lugar, resulta oportuno decir que este texto es narrado a tres voces por mujeres y terapeutas ocupacionales que, con diferentes trayectorias profesionales, por una suerte entre casualidades e intenciones, nos hemos situado laboralmente en universidades de la ciudad de Bogotá. Particularmente, nuestro encuentro se dio en la Universidad Nacional de Colombia, en donde hemos compartido experiencias profesionales y personales en terrenos como la educación inclusiva, puntualmente de población con discapacidad. No obstante, también convergen experiencias en otras instituciones de educación superior y con poblaciones vinculadas al conflicto armado, en situación de extraedad, habitantes de frontera y afrodescendientes, de las cuales se derivan aprendizajes que nutren varias de las reflexiones puestas en este capítulo.

Por otra parte, si bien proponemos un texto desde la lectura de la terapia ocupacional, dando cuenta de nuestros puntos de encuentro profesionales y de vida, no pretendemos de ninguna manera generalizar la praxis en espacios universitarios, reconociendo la diversidad de miradas y momentos que se han dado en dichos espacios. Así que, más que una propuesta pragmática detallada del quehacer, nos interesa ubicar algunos puntos de discusión que puedan contribuir al análisis de nuestro ejercicio y aportar a la construcción de saberes en este campo, que no ha sido descrito ampliamente en clave de nuestra profesión.

Otro punto importante por aclarar consiste en que estas discusiones aspiran a plantear una reflexión crítica y política sobre nuestro contexto social y localizado, sobre la universidad y nuestro lugar como terapeutas ocupacionales dentro de ella. En este sentido, la apuesta por las *epistemologías del Sur*, entendidas, en términos de Boaventura de Sousa Santos (2018), como “los conocimientos nacidos de las luchas de los que sufren las injusticias causadas por el capitalismo,

el colonialismo y el patriarcado" (p. 6), nos resulta interesante y nos ha llevado a analizar detenidamente las ideas y propuestas de este texto. Incluso, nos ha invitado a repensar las autoridades académicas cuyos escritos citamos en este documento, a quienes incluimos porque tensionan las formas de ver el Sur, esto es, "un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial" (de Sousa Santos, 2011, p. 16). Por tanto, los y las autoras citadas, independientemente de su origen o proveniencia, aportaron a la construcción de estas reflexiones desde una mirada crítica y política.

En ese orden de ideas, este capítulo pretende plantear algunas reflexiones sobre la universidad y nuestra experiencia como terapeutas ocupacionales, habitándola y suscitando reflexiones, encuentros y desencuentros.

Sobre ocupar la universidad, sus sentidos y significados

Localizar los lugares de enunciación que hemos construido alrededor de la educación superior, ubicadas en Latinoamérica, particularmente en Colombia, nos reclama develar la representación y función de la educación superior en las sociedades a las que pertenecemos, históricamente desiguales y excluyentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2016). Obedeciendo a ello, de ninguna manera podemos aceptar la idea de que la educación superior es apolítica y neutral —como algunos sectores pretenden posicionar—; al contrario, estamos convencidas de que esta es un dispositivo sociopolítico potente y que da paso a la reproducción o la transformación de aquello que sucede en nuestros territorios.

Podríamos comenzar diciendo que la educación superior a la que nos referimos no es homogénea; en ella convergen las particularidades de universidades e instituciones de educación técnica y tecnológica, las que a su vez pueden tener un carácter público o privado. En sí misma esta característica ya demarca una suerte de dinámicas que suceden de manera diferencial en cada escenario; sin embargo, reconocemos también que existen rasgos compartidos que hacen posible situar algunas reflexiones sobre su lugar en los contextos que ocupamos, especialmente

en el de la universidad, donde nuestra experiencia ha tenido lugar.

Es de esperarse que la educación superior suela leerse desde miradas académicas, especialmente en un mundo hegemónicamente globalizado como el actual (de Sousa Santos, 2003). En contraposición, reconocer nuestra ubicación del Sur significa enunciar la educación superior como un espacio de poder social en el que convergen múltiples construcciones históricas complejas. Los espacios de educación, como la sociedad misma, proveen intercambios que, aunque más reducidos, actúan como laboratorios que reflejan las prácticas y los fenómenos sociales que sobresalen en cada contexto. Por supuesto, es importante advertir que unos espacios más que otros, desde el punto de vista de su carácter público, explícitamente conllevan responsabilidades en recoger la imagen completa de un país o territorio. A pesar de todo ello, en Colombia y otros países de Latinoamérica, si bien la educación superior es un lugar de encuentros, no es posible afirmar que se garantice el derecho a acceder a este nivel educativo para la totalidad de personas interesadas en estudiar; quisiéramos explicar por qué.

Según de Sousa Santos (2003), los sistemas de desigualdad y de exclusión devienen de matrices diferentes de jerarquización social, es decir, mientras que la desigualdad reposa en el constructo de la igualdad —basada en las relaciones de trabajo y la clase—, la exclusión lo hace en el constructo de la diferencia —que se basa en los parámetros de normalidad y determinismo biológico—. Pese a estas diferencias, el autor señala que estos dos sistemas están íntimamente relacionados en la realidad social.

Ahora bien, lo interesante está en que los Estados ejercen cierta regulación social para mantener la exclusión y la desigualdad dentro de determinados parámetros; en otros términos, evita llegar a extremos de desigualdad y de exclusión —como la esclavitud o la eliminación de las personas que son catalogadas como diferentes—. Esto significa que no se pretenden eliminar estas dos formas de jerarquización de base, sino que se busca dar una imagen de un horizonte de posibilidades de igualdad e inclusión. Bajo esta perspectiva, en clave del Sur, podemos decir que la universidad no es ajena a estos mecanismos de regulación social: mientras

se experimenta latente la desigualdad y la exclusión en los hogares colombianos —por género, etnia, ruralidad, discapacidad, entre otros—, prevalecen las expectativas y esperanzas en las escasas posibilidades de ingresar a las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas. Esto puede indicar la potente imagen que tiene la universidad en nuestra sociedad. Nos permitiremos, entonces, esbozar algunas representaciones que se tienen de la universidad en varios de nuestros países del Sur.

Consideramos que la educación superior refuerza la creencia en un futuro igualitario y promisorio (Villa, 2016). *Salir adelante* es una expresión común en las familias colombianas que suele ser asociada con la posibilidad de estudiar y que ubica la esperanza de un *futuro mejor* en la oportunidad de que sus hijos e hijas accedan a la educación superior; esto ha sido llamado el *mito del progreso* en la educación superior (Zavala y Córdova, 2010). Por supuesto, entendemos que aunque las razones para aspirar a la educación son diversas, cada una de ellas supone que la universidad, de una u otra forma, mejorará la vida de la persona. En ello se enfoca un estudio mexicano que categorizó tres principales grupos de representaciones sociales de la educación superior: la socialización y el desarrollo personal y profesional; la posibilidad de movilidad social; y el posicionamiento y reconocimiento social que ostenta ser profesional (Zamora-Betancourt, 2019).

Desde nuestra experiencia en el contexto universitario, comprendemos que las representaciones de la universidad se dan de manera particular entre diferentes grupos. Por un lado, algunas personas, partiendo de acumulados familiares, educativos y culturales, tienen la posibilidad de motivarse por la experiencia de la educación en sí misma, es decir, por el desarrollo personal y profesional que puede significar la experiencia en la ciencia, la tecnología o la investigación. Pero para otros grupos, como algunos sectores populares, la aspiración de la universidad está fundamentada principalmente en la posibilidad de reconocimiento, ascenso y movilidad social que permite contar con un título universitario, técnico o tecnológico (Cataño, 2017).

Estas últimas aspiraciones pueden estar explicadas por las desigualdades sociales de clase vigentes en nuestro país, las cuales no pueden com-

prenderse desligadas de las relaciones de producción y trabajo hegemónicas. En otras palabras, si las familias de nuestro país experimentaran situaciones de igualdad e inclusión para poder llevar una vida digna, tener acceso a servicios básicos y avanzar en su realización humana —lo cual parece relacionarse con la capacidad económica—, seguramente sería otra la imagen, la representación y la función social de la universidad.

Entonces, en un contexto de desigualdad y exclusión, la idea de disminuir las brechas sociales a través de la educación, que transita especialmente en los barrios populares, no se limita a la capacidad económica y a la movilidad social, sino a lo que esta representa dentro de diferentes ambientes sociales. La universidad también crea una idea de la persona que se cataloga como *mejor, civilizada, culta* y con relaciones diferentes a las de quienes no acceden a ella (Cataño, 2017). Es decir, la universidad en sí misma también reproduce modelos de desigualdad y de exclusión, iniciando porque no todas las personas podemos ingresar. Este es el siguiente punto que nos gustaría discutir.

¿A quién le interesa un país educado? Es una pregunta difícil de responder. Las lógicas y políticas de los Estados en Latinoamérica están mayoritariamente permeadas por las relaciones de producción y trabajo que se operacionalizan en programas neoliberales (de Sousa Santos, 2010). De cara a ello, la educación en sí misma, y en mayor medida la superior, puede ser percibida como una resistencia *peligrosa* por su carácter de transformación política y social que puede contraponerse a lo que dicho sistema productivo exige.

En consecuencia, como lo postuló Paulo Freire, creemos que la educación es una práctica política, emancipatoria y de liberación que permite otras posibilidades de relación en nuestros países del Sur (Carreño, 2009). A pesar de ello, debido a las lógicas económicas imperantes, no creemos que la educación haya tenido un lugar privilegiado para hacer propuestas nacionales y destinar recursos concretos —pese a ser un popular logo de campaña—. Para nosotras, este juego de poderes entre la educación y el sistema económico actual hace que, políticamente, la educación superior sea un *bien* escaso y, por ende, *exclusivo*. Por favor, notemos aquí las profundas

raíces de exclusiones en las que posteriormente intentaremos profundizar.

Entonces, ¿cómo definir quién puede o no gozar de este bien exclusivo? En el escenario en el que un país se determina y acepta que la totalidad de quienes desean estudiar no podrán hacerlo por razones económicas, es necesario regular las posibilidades de acceder. Para algunas instituciones, esto se operacionaliza al emplear lógicas meritocráticas, es decir, que la persona logre con esfuerzo ingresar a la universidad; otras crean criterios distintos de priorización para evaluar el ingreso.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Colombia, institución de carácter público, lo anterior se logra aplicando un examen de admisión para el que cada persona compra una oportunidad de competir académicamente con las demás interesadas en ingresar. Allí, a través de una evaluación de conocimientos y bajo una presunción de objetividad del mérito y la excelencia, se clasifica la población entre quienes son admitidos y quienes no. Pese a la larga data de la aplicación de esta prueba, estos procesos han sido recientemente analizados en clave de género, en razón de los posibles sesgos y reproducción de desigualdades que se reflejan en la evaluación de conocimientos, la cual, por los resultados obtenidos, parece obviar las formas diferenciales en que mujeres y hombres adquieren diversos conocimientos, asociadas con los roles de género que se han constituido socioculturalmente en Colombia (Caro, 2017).

Retomando hasta aquí, quisiéramos posicionar a la universidad como un lugar político en el que confluyen profundas aspiraciones sociales para una vida mejor a nivel personal, profesional y económico. No obstante, todas las personas interesadas en estudiar no lo pueden hacer, debido a que existen criterios diversos para regular la admisión, que se operacionalizan a través de la competencia y el análisis de la demanda —con la cantidad de personas que aspiran— y de la oferta —frente a los cupos que se disputan—. En ese orden de ideas, la educación superior no es para quienes desean acceder a ella; en realidad es para grupos reducidos de la población general.

Reflexiones sobre el ingreso, las relaciones y el lugar de la terapia ocupacional en los contextos universitarios

La necesidad de crear sistemas de evaluación para la admisión a la universidad, particularmente a la pública, implica la selección de unas personas y, por tanto, la exclusión de otras. Frente a este proceso de inclusión y exclusión, vale la pena preguntarnos: en un país pluriétnico, multicultural y con grandes diferencias entre clases sociales, ¿quiénes son las personas que conforman las comunidades universitarias en Colombia?, es decir, ¿quiénes son las personas incluidas y quienes las excluidas de la universidad? Ya que de la posibilidad de acceso de los distintos sectores que componen la sociedad a la formación universitaria depende la posibilidad de que la universidad cumpla con su función social de contribuir a la solución de los diversos problemas y retos que enfrentamos como nación (Gómez, 2015). En otras palabras, de la inclusión o exclusión de ciertos grupos poblacionales depende la eficacia en la respuesta de la universidad a las problemáticas de la sociedad.

Para reflexionar sobre estas preguntas, quisiéramos citar a Gómez (2015), quien señala que, en el caso particular de la Universidad Nacional de Colombia, la institución universitaria pública más grande del país, existe una sobrerrepresentación de algunos segmentos poblacionales y una subrepresentación de otros. Esto se refleja en las cifras de ingreso de los diferentes grupos, tal que para 2012 ingresaron: 99,9% de personas sin discapacidad, 95% blancas o mestizas, 67% de hombres, 34,1% pertenecientes al estrato socioeconómico dos y 38,6% al estrato tres, lo que alimentó la cantidad de personas que hacen parte de grupos sobrerrepresentados. En contraposición, se evidencia un menor ingreso de mujeres, personas pertenecientes a los estratos 1, 4, 5 y 6, indígenas, afrocolombianas y en situación de discapacidad, lo que nutre la subrepresentación de estos grupos en la universidad. De esta manera, se concluye que la institución no representa la realidad poblacional del país, pues estas cifras no corresponden a la distribución sociodemográfica del territorio nacional (Gómez, 2015).

Es aquí donde se generan los primeros retos para los y las terapeutas ocupacionales que ponen en juego sus saberes y prácticas en la educación superior, ya que se hace necesario apoyar la participación en condiciones de equidad de aquellas poblaciones subrepresentadas en estos espacios académicos, investigativos y de proyección social. Esto implica no solo propiciar o participar en discusiones y reflexiones en torno a la admisión equitativa e igualitaria, sino también problematizar, tensionar y proponer, con la guía de las poblaciones mismas, mecanismos y prácticas que tengan como objetivo la transformación de las maneras como se gestan las relaciones en los espacios universitarios.

En lo que respecta a la admisión equitativa, creemos importante reconocer que las dificultades para el ingreso de personas que hacen parte de los segmentos subrepresentados en las universidades pueden deberse, en parte, a las diferencias entre su capital cultural y el de quienes pertenecen a poblaciones sobrerrepresentadas. Entenderemos capital cultural, en términos de Bourdieu (como se citó en Colorado, 2009), como el tipo de capital observable en los bienes materiales de tipo cultural con los que cuentan las personas, lo que implica que el acceso a textos, el conocimiento sobre idiomas, el acceso y manejo de tecnologías de la información y la comunicación y el nivel de escolaridad del padre y la madre, entre otros aspectos, serán determinantes no solo para la admisión, sino también para el desempeño en la vida académica universitaria.

Entonces, si una persona pertenece a un grupo poblacional que fácilmente logra adquirir un capital cultural alto, estará en una situación de mayor ventaja para el ingreso a la universidad con respecto a otra con un capital cultural más bajo. Por ejemplo, un estudio reciente señala que en la Universidad Nacional de Colombia las tasas de absorción de los estratos altos son tres veces mayores a las de los estratos 0, 1, 2 y 3; lo que implica que las estrategias de selección utilizadas para la admisión continúan replicando las estructuras de privilegio de clase (Caro, 2017), ya que se evalúan conocimientos y habilidades que dependen del capital cultural de la persona.

Por otra parte, creemos que la manera como se relacionan las personas entre sí es determinante

para su inclusión, exclusión y participación en los diversos espacios universitarios. Quisiéramos referirnos, particularmente, a las relaciones de poder y tensiones que se gestan cuando el conocimiento de quienes han sido legitimados o legitimadas como autoridades prevalece sobre la experiencia o el conocimiento de quienes no ostentan ese título. Nos remitiremos, inicialmente, a las reflexiones de Mignolo, quien propone que:

Desde el siglo XVI la colonialidad del poder ha ordenado y controlado la diferencia cultural (racial, religiosa y lingüística, dependiendo de la época), mediante una geopolítica del conocimiento que otorga autoridad epistémica a las voces que hablan desde el centro, negando o desvirtuando las voces periféricas. Desde el no-lugar de enunciación desde el que habla la razón occidental —una estrategia velada para ganar autoridad epistémica—, otras formas de conocimiento son calificadas de provincianas, parroquiales o sencillamente como pre-rationales o supersticiosas por encontrarse limitadas a determinados contextos geohistóricos. (como se citó en Piazzini, 2014, p. 24)

De manera que las formas particulares en como se ha construido la academia en las universidades, así como la cultura neoliberal, asentada en el individualismo y el desconocimiento de la otredad, son en parte responsables de la creación de relaciones desiguales de poder e inequidad, que permiten que quien ostenta el lugar de autoridad en los espacios universitarios pueda desconocer el lugar de enunciación e incluso invalidar a quien no está en esa misma posición.

Estas relaciones incluso trascienden los espacios puramente académicos para trasladarse a otros ámbitos de la universidad, dando lugar a formas de relación desiguales, que responden al ejercicio del poder de quien se considera la autoridad epistémica. Por ejemplo, conocemos el caso de un joven admitido para cursar un programa de pregrado. Cuando empezó su proceso de inducción, se encontró con una administrativa que consideró que su condición de discapacidad no le permitiría desempeñarse adecuadamente y le aconsejó desertar; por esta razón, el estudiante decidió no continuar. Es claro aquí cómo la figura de autoridad epistémica, representada por la administrativa, da lugar al desconocimiento

tanto de la habilidad de la persona como de su lugar de enunciación; como resultado, su posibilidad de acceso a la educación superior es coartada.

Ahora bien, de este ejemplo quisiéramos resaltar, además, tres aspectos: en primer lugar, que el ejercicio del poder de quien se considera autoridad epistémica puede llegar a ser tan efectivo, que aunque la persona cumpla con los requisitos establecidos por la universidad para el ingreso, esto no es garantía para ser reconocida como un otro u otra legítima para habitar los espacios académicos. Es decir, aun cuando la persona haya superado la entrevista, el examen de admisión u otro método de selección, y haya ingresado a la universidad, podrá seguir enfrentándose a barreras de tipo relacional asociadas con el capital cultural de quienes ya hacen parte de la institución, lo cual puede representar nuevos desafíos para su participación. En el ejemplo, el desconocimiento de la administrativa sobre otras posibilidades de construir conocimiento y otras formas de interacción, así como el reconocimiento de las suyas como únicas y legítimas, representan para este estudiante la diferencia entre cursar o no una carrera en la universidad.

En segundo lugar, es importante resaltar que si bien la relación docente-estudiante es fundamental para la participación en la educación, también los demás actores que hacen parte de la comunidad universitaria son cruciales en la generación de situaciones de inclusión o exclusión. En el ejemplo se evidencia que la figura de autoridad epistémica no es ocupada por un o una docente, sino por una profesional administrativa que, por su posición dentro de la institución, ejerce poder sobre quienes están en proceso de ingreso.

En tercer lugar, queremos problematizar la idea de normalidad, ya que consideramos que esta propicia múltiples formas de exclusión. Para ello, partimos del hecho de que “la ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser” (Equipo de Investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 2011, p. 107). Como resultado, tal ideología genera estereotipos identitarios rígidos y esencialistas que otorgan a las personas posicio-

nes que se presumen únicas en la estructura social (Buelvas *et al.*, 2014) y que determinan su posibilidad de acceder a derechos o privilegios.

Entonces, quienes más se acerquen al estereotipo de normalidad, tendrán más posibilidades de participar que quienes se alejen de él; así, la ideología de la normalidad da lugar a inclusiones y exclusiones. En nuestro ejemplo, el joven no logra permanecer en la universidad, no por ser una persona con baja visión, sino por las exclusiones que se generan y asocian con la idea de normalidad. Es decir, los imaginarios sobre lo que podría o no hacer una persona en esta condición son los que generan la exclusión y esta, a su vez, “es la que genera discapacidad, y no a la inversa, y la normalidad opera como fuerza legitimadora en dicho proceso de exclusión primario” (Equipo de Investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 2011, p. 101).

Consideramos, entonces, que los y las terapeutas ocupacionales estamos llamadas a reflexionar y a actuar en el campo de las inclusiones y las exclusiones en educación superior, ya que en este terreno se generan dinámicas relacionadas con los temas de la justicia y la injusticia ocupacional.

Townsend y Wilcock (2004) plantean que la justicia ocupacional está estrechamente vinculada con las comprensiones sobre la justicia social. En respuesta a esto, definen cuatro derechos ocupacionales que cumplirían la función de contribuir conceptualmente con los desarrollos sobre justicia social: el derecho a experimentar ocupaciones significativas y enriquecedoras, al desarrollo a través de la participación en ocupaciones para la salud y la inclusión social, a ejercer autonomía individual o popular a través de la elección ocupacional, y a beneficiarse de privilegios justos por la participación en ocupaciones que no hacen parte de la gama común que experimenta la comunidad. Cuando estos derechos son vulnerados, aparecen cuatro casos de injusticia ocupacional: alienación ocupacional, privación ocupacional, marginación ocupacional y desequilibrio ocupacional.

Particularmente en la educación universitaria en Colombia, y en relación con el tema de inclusiones y exclusiones, pueden presentarse casos de injusticia

ocupacional como la privación y la marginación ocupacional.

Entenderemos la privación ocupacional como un estado prolongado de exclusión de la persona de ocupaciones que considera significativas, debido a factores que están fuera de su control, como el aislamiento geográfico, las condiciones de empleo insatisfactorias, el encarcelamiento, los estereotipos asociados con los roles de género o la discapacidad (Whiteford, como se citó en Townsend y Wilcock, 2004). Al respecto, conocemos el caso de una estudiante sorda, proveniente de una región periférica del territorio colombiano, que empezó a aprender la lengua nativa de la comunidad sorda a la edad de siete años, lo que le ha generado dificultades para comunicarse tanto en esta lengua como en castellano escrito. Los desafíos de esta estudiante se han complejizado con su ingreso a la universidad, ya que requiere cumplir con las demandas comunicativas de las diversas asignaturas.

En este ejemplo, si la estudiante no lograra cumplir con los requisitos mínimos de las asignaturas y obtuviera un promedio académico muy bajo, sería expulsada de la institución; allí tendríamos un caso de privación ocupacional. Esto, debido a que ella no podría participar en la ocupación que considera significativa —estudiar en la universidad— porque no tuvo la posibilidad de adquirir mayores habilidades para comunicarse en lengua de señas colombiana y en castellano, ya que al territorio en el que pasó su infancia no llegó este tipo de conocimiento.

Sin embargo, sabemos que debido a la gestión y el compromiso de la estudiante, de sus docentes, al acompañamiento de las áreas de bienestar y al seguimiento y las gestiones realizadas por una terapeuta ocupacional, ha logrado participar de manera más equitativa, con respecto a sus pares, en las diferentes asignaturas. Adicionalmente, se han generado mecanismos que le permiten demostrar sus habilidades para el desarrollo de piezas gráficas, lo que es fundamental en la profesión que decidió estudiar.

Por otra parte, comprenderemos que la marginación ocupacional opera de manera invisible y se da cuando una fuerza mayor de injusticia hace normativas y estandariza las expectativas acerca de cómo, cuándo y dónde pueden participar las

personas (Whiteford, como se citó en Townsend y Wilcock, 2004). Conocemos, por ejemplo, el caso de una mujer de más de 35 años que ingresó a cursar un pregrado y se ha encontrado con situaciones de exclusión: sus compañeros y compañeras se niegan a realizar trabajos en grupo con ella debido a su edad y su habilidad para el manejo de tecnologías de la información y la comunicación. Considera constantemente la idea de desertar porque percibe que no cumple con las expectativas de las personas que la rodean.

En este caso, la estudiante está viviendo una situación de marginación ocupacional debido a que su contexto social ha hecho normativo el momento de vida ideal para ingresar al pregrado. Estar fuera del rango de edad estandarizado la pone en desventaja, pues las situaciones de discriminación que vive afectan su desempeño y su posibilidad de participar en las actividades que le son asignadas. En este caso en particular, es pertinente que como terapeutas ocupacionales no limitemos nuestro ejercicio al trabajo individual, sino que dirijamos nuestras acciones hacia la promoción de cambios institucionales y sociales con el objetivo de contribuir en la creación de sociedades más justas. De manera que, en términos de Guajardo (2018), es pertinente pasar de intervenciones centradas en la persona a procesos pensados en grupos sociales, lo que implica una comprensión más global del quehacer de la terapia ocupacional.

Entonces, si quisiéramos responder a la pregunta “¿por qué es pertinente la presencia de terapeutas ocupacionales en la educación superior?”, una de las principales razones sería que, como profesionales, estamos llamadas y llamados a acompañar a las poblaciones en el camino de gestionar su acceso a los derechos ocupacionales. En este sentido, consideramos que existen diferencias entre el quehacer de los y las terapeutas ocupacionales en el colegio (la educación primaria, secundaria y media) y la universidad, y que estas diferencias obedecen a la representación de la universidad en la sociedad, tema sobre el que ya hemos reflexionado. De manera que, en la universidad, nuestro quehacer se vincula con el acompañamiento a las poblaciones, para que no solo les sea garantizado su derecho a la participación plena y el goce efectivo de la vida universitaria,

sino también que, a largo plazo, puedan reflexionar y tensionar los mecanismos mediante los cuales son excluidas y, así, generar transformaciones que a su vez creen sociedades más justas.

Prosiguiendo con nuestras consideraciones sobre la pregunta planteada, creemos que también es pertinente el ejercicio de los y las terapeutas en educación superior por otras razones de orden histórico, pragmático y epistemológico sobre las que quisiéramos reflexionar. En primer lugar, aquellas que obedecen al contexto histórico de la profesión.

La terapia ocupacional llegó a Colombia en un momento en el que las condiciones sociopolíticas, educativas y culturales trajeron consigo cambios respecto al rol de la mujer en la sociedad (Gómez *et al.*, 2017) y en respuesta a las necesidades de rehabilitación derivadas de la situación de violencia que vivía el país. En el campo de la educación, la profesión ha realizado diversas reflexiones, algunas de ellas relacionadas con la deconstrucción de estereotipos asociados al cuerpo y la creación de ambientes diseñados para todos y todas. Además, se interesa por las posibilidades de acceso de diversas poblaciones a la educación superior, particularmente el de la población con discapacidad.

En segundo lugar, frente a lo epistemológico, como terapeutas tenemos un lugar en la educación superior porque somos abanderadas de la ocupación y, en palabras de nuestra maestra Lida Pérez:

Lo que nos ha interesado de manera fundamental en esta experiencia es que se restableciera la ocupación —educación— para todos los que vivieran la universidad, es decir, que les fuese posible estudiar lo que quisieran y pudieran; así como gozar de las diversas ocupaciones que implica una plena vida universitaria. Que pudieran, si así lo desearan, hacer deporte, aprender danzas, apreciar el arte, ejercer política; que se apostara por la construcción de sujetos creativos, reflexivos, dinámicos, propositivos, en definitiva, de sujetos políticos capaces de jugarse por sus perspectivas ocupacionales, capaces de exigir y de proponer horizontes de acción. (Pérez, 2011, p. 167)

En tercer lugar, frente a lo pragmático, creemos que existe otra posible respuesta relacionada con la habilidad de los y las terapeutas ocupacionales para analizar cuidadosamente el desempeño ocupacio-

nal de las personas en diversos ambientes. Nuestro lente de la ocupación nos ha permitido comprender y analizar, desde una mirada holística, el quehacer ocupacional de los estudiantes a lo largo de su tránsito por la vida universitaria, así como los factores que lo determinan. En contextos como el de la educación superior, esta habilidad resulta muy útil para determinar la armonía entre las demandas de la actividad y las posibilidades de la persona, tal que cuando ocurren desarmonías, los y las terapeutas ocupacionales podemos crear, identificar o sugerir apoyos que faciliten el desempeño ocupacional y la participación en condiciones de equidad.

Para poder desarrollar estas propuestas, los análisis iniciales nos han llevado a reflexionar frente a aquellos aspectos de la cotidianidad institucional y de las comunidades universitarias, no siempre tan visibles o evidentes, que influyen en la participación estudiantil en el contexto universitario. Consideramos, entonces, que estos aspectos pueden ubicarse en tres niveles de agencia: macro, meso y micro.

El nivel macro implica la gestión de relaciones e intercambios de las universidades con organizaciones y colectivos sociales, instituciones pares nacionales e internacionales, así como con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, lo que ha dado lugar a debates y reflexiones relacionados con las inclusiones y exclusiones, y con la creación de espacios colaborativos para el intercambio de recursos y experiencias. Participar en este nivel nos permite crear un entramado de relaciones que nos han enseñado que el trabajo colectivo y cooperativo es fundamental, no solo para crear espacios inclusivos, sino también para promover transformaciones sociales y relacionales; porque no se puede trabajar en inclusión desde lógicas individualistas y excluyentes.

En el nivel meso, consideramos fundamental el acompañamiento desde dos subniveles: el directivo institucional y el de la comunidad universitaria. En el primero, creemos importante la comprensión de la estructura, la dinámica de administración y el sistema de toma de decisiones bajo los cuales opera la institución, asimismo, el posicionamiento de la Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990) en espacios de intercambio

interinstitucional. Es crucial comprender la cultura institucional y cómo se insertan en esta las representaciones hacia los diferentes grupos poblacionales que componen el territorio en el que está ubicada y, a partir de allí, determinar si esta se constituye como un facilitador o un obstáculo para la participación de las poblaciones subrepresentadas.

Cuando en la institución no se han dado debates sobre el lugar de la inclusión en su cultura y, por tanto, no existen políticas dirigidas a facilitar la inclusión de los grupos que han sido históricamente excluidos de la universidad, en nuestra experiencia, ha resultado útil posibilitar espacios de discusión con colectivos de personas pertenecientes a las poblaciones —generalmente estudiantes— quienes, desde su voz, han reclamado la formulación de políticas para el logro de un cambio en la realidad. Una vez instauradas dichas políticas, normativas, principios o elementos del direccionamiento institucional para promover prácticas inclusivas, consideramos fundamental facilitar su apropiación entre la comunidad universitaria para que esta pueda ejercer una labor de veeduría y retroalimentación que guíe la implementación de acciones y la toma de decisiones.

En el subnivel correspondiente a la comunidad universitaria, consideramos útil, inicialmente, identificar las voces de aquellas personas pertenecientes a las poblaciones subrepresentadas para, a partir de allí, comprender el lugar y el enfoque que tendrán nuestras acciones en la institución.

De otra parte, considerando el sentir de las poblaciones, también hemos orientado nuestro actuar para propiciar espacios académicos y administrativos accesibles para la mayor cantidad posible de personas. Hemos transitado por discusiones y reflexiones para facilitar la participación, la accesibilidad física a la información y la comunicación, la creación de redes entre terapeutas, docentes y pedagogos o pedagogas para la discusión de estrategias de enseñanza apropiadas, y métodos evaluativos justos para la diversidad de poblaciones que habitan los espacios universitarios; incluso, reflexiones relacionadas con la prestación de servicios de bienestar universitario, pensados para acoger la diversidad de la universidad.

En el nivel micro, nos hemos concentrado principalmente en el acompañamiento a la comunidad

estudiantil. Con el lente de la ocupación, nos ha interesado el diálogo con los y las estudiantes para reconocer, comprender y aportar en aquellos aspectos que afectan su desempeño y que pueden poner en riesgo su permanencia y el logro de sus objetivos en el proceso universitario. De manera que nuestro quehacer encuentra sintonía con los planteamientos de Pérez *et al.* (2015), quienes mencionan tres directrices útiles en procesos de educación inclusiva: el acercamiento a los y las estudiantes con el propósito de conversar alrededor de sus intereses, potencialidades y requerimientos; el reconocimiento de la capacidad institucional; y por último, el propiciar la construcción de una universidad plural, que reconoce las diferencias, para todos y todas.

Finalmente, resaltamos el trabajo colectivo, cooperativo e interdisciplinar como una herramienta importante para facilitar la inclusión en la educación superior de aquellos y aquellas a quienes se les limita la posibilidad de ingreso y participación. Podemos citar a profesionales en pedagogía, sociología, arquitectura, diseño, psicología, fonoaudiología, trabajo social y lingüística, entre otros campos del saber, que pueden aportar comprensiones diversas y respuestas creativas a problemas que surgen a lo largo de la experiencia universitaria.

A modo de reflexiones finales

La construcción de la terapia ocupacional desde epistemologías diferentes de aquellas en las que ha sido gestada nos ha implicado repensar la orientación de nuestro ejercicio profesional en la educación superior. Pensarnos desde el Sur también nos interpela a reconocer procesos como la colonialidad, presente en la universidad como en la sociedad misma; la reproducción de formas de dominación sobre determinados sujetos, prácticas y saberes, especialmente en territorios arrasados por procesos violentos y deshumanizantes. Precisamente sobre esto, en clave universitaria, en donde no existen tantos antecedentes descritos de la terapia ocupacional, las preguntas *con quiénes, cómo y para qué* del ejercicio profesional son particularmente válidas para repensar los lugares que ocupamos.

En este sentido, aquellas personas con las que trabajamos nos demandan un ejercicio decolonial, en clave de lo humano; nos invitan a reconocer, como terapeutas ocupacionales, las diversidades, las formas otras de ser y hacer, para legitimar las presencias de quienes no han podido ocupar contextos universitarios. La pregunta por el sujeto es una práctica política en la lectura de la ocupación, esto invita a dar relevancia a los contextos que se habitan y a los lugares de enunciación.

Dentro de un campo profundamente político como el de la educación superior, la terapia ocupacional, entendida como una praxis de transformación de situaciones de desigualdad y exclusión, es inminentemente política. Hemos necesitado preguntarnos por las personas con las que trabajamos: estudiantes, personal administrativo y docente, directivas. Desde la mirada situada en Latinoamérica y en Colombia, necesitamos entender al ser humano como sujeto sociohistórico, relacional, con capacidad de creación, de reproducción o transformación de las lógicas en las que se ve inmerso.

Como terapeutas ocupacionales en la educación superior, las miradas sobre la discapacidad, el género, la etnia, la procedencia rural, entre otras, demandan siempre contextualizar las relaciones de poder y las lógicas políticas que se entran en estos procesos que acompañamos.

Comprendemos que nuestras acciones en la educación superior pueden favorecer el desempeño ocupacional de las personas, su equivalente participación activa y, más allá de eso, el logro del derecho a la educación para todos y todas. En el caso de la educación inclusiva, nuestra participación permite, retomando a Pérez (2011), comprender la ocupación vivida por mujeres y hombres preocupados por construir reflexiones y acciones para avanzar en el derecho de acceder a la educación superior; considerar las diversas actividades que realizan aspirantes, estudiantes, egresadas y egresados, que se ponen en tensión por su paso por la vida universitaria; reflexionar sobre la restricción, negación o limitación en el desempeño de ocupaciones, debido a la constitución de la universidad hecha para unos y no para cualquiera; y la ocupación comprendida como un escenario de encuentro, cooperación y convivencia.

Hemos encontrado, entonces, que si bien ha sido la discapacidad una de las categorías más vinculantes de nuestra profesión en las universidades, la práctica nos enseña que existen diferentes grupos poblacionales a quienes, por las mismas matrices de desigualdad y exclusión, no les ha sido posible ocupar espacios como los universitarios y, cuando han logrado ocuparlos, encuentran fuertes barreras para desempeñarse satisfactoriamente y gozar de los mismos derechos.

Ser terapeuta ocupacional para nosotras es la labor fiel de acompañar el camino y de hacer explícitas las exclusiones, pero también de ser partícipes de las formas ocupacionales de las resistencias, las colectividades y los ejercicios que posibilitan el hacer y que realizamos para abrir lugares que históricamente no eran para algunos y algunas. La meta es lograr conjunta y colaborativamente la igualdad de oportunidades a través de un camino que nos requiere acciones afirmativas y otros pasos para llegar a hablar de una *universidad universal*. Proponemos hacerlo desde lógicas discursivas, de coconstrucción, de participación y de acompañamiento a las formas de resistencia que crean las mismas personas, especialmente de manera colectiva, para reivindicar sus derechos de ser y hacer en el espacio universitario.

Referencias

- Buelvas, J. I., Cobos, A., Gómez, A. Y., Henao, D. F., Murillo, Y. C. y Osorio, J. D. (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles: aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional* [Proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina]. Universidad Nacional de Colombia.
- Caro, C. (2017). *Posibilidades de acceso a la Universidad pública: Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60944>

- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (20), 195-214. <http://hdl.handle.net/11441/54665>
- Cataño, G. (2017). Educación y diferenciación social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (14), 1-11. <https://doi.org/10.17227/01203916.5108>
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. *Memoria electrónica, X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/1732-F.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- de Sousa Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos y Universidad Nacional de Colombia.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce y Universidad de la Universidad de la República.
- de Sousa Santos, B. (2011). Introducción a las epistemologías del Sur. En A. Vianello y B. Mañé (eds.), *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). CIDOB.
- de Sousa Santos, B. (2018). Epistemología del Sur: Un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando*, 14 (1), 1-8. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8844/pr.8844.pdf
- Equipo de Investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (2011). Ideología de la normalidad y producción de discapacidad. En S. Katz y P. Danel (comp.), *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad* (pp. 99-114). Edulp.
- Gómez, S. (2015). El sistema de acceso a la formación profesional como espejo del país o hacia una crítica de la igualdad formal en el acceso a la educación universitaria. En C. Miñana y E. Bernal (eds.), *Visión 2034: Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034* (pp. 144-155). Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, L. L., Palma, D. V. y Rodríguez, L. V. (2017). Mujer ciudadana, universitaria y terapeuta ocupacional: Contrastes contextuales de los años sesenta y setenta desde la Universidad del Valle y la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 81-92. <https://doi.org/10.25214/25907816.139>
- Guajardo, A. (2018). Construcción de identidades, epistemes y prácticas en terapia ocupacional en América Latina. En S. Simó, A. Guajardo, F. Corrêa, S. Galheigo y S. García (eds.), *Terapias ocupacionales desde el sur: Derechos humanos, ciudadanía y participación* (pp. 41-62). Editorial Usach.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Pérez, L. (2011). Ocupación e inclusión en la educación superior. En S. Katz y P. Danel (comp.), *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad* (pp. 165-170). Edulp.
- Pérez, L., Bravo, M. F., Vargas-Pineda, D. R. Osorno, M. L., Duarte, C. y Osorio, B. (2015). Universidad Nacional de Colombia: ¿una universidad para todos? Reflexiones desde el Sistema de Inclusión Educativa. En L. Pérez (ed.), *El Camino de construir una universidad para todas y todos: Acciones y reflexiones en discapacidad* (pp.101-150). Universidad Nacional de Colombia.
- Piazzini, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s): Revista de Estudios*

sobre Espacio y Poder, 5(1), 11-33. https://doi.org/10.5209/rev_geop.2014.v5.n1.47553

Townsend, E. y Wilcock, A. A. (2004). Occupational justice and client-centred practice: a dialogue in progress. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 75-87. <https://doi.org/10.1177/000841740407100203>

Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37346303006.pdf>

Zamora-Betancourt, M. (2019). *Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5821>

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

El arte de tejer lazos sociales: una experiencia de práctica formativa en San Juan de Pasto

DOI: 10.25100/peu.868.09

 *Alexandra Marcela Canchala Obando*
marcecanchala@gmail.com

 *Lady Johanna Portilla Portilla*
lportilla@umariana.edu.co

El propósito de este capítulo es presentar la experiencia de la práctica formativa en el área de educación desarrollada por el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana y, con ello, resaltar y compartir uno de los procesos exitosos desarrollados por estudiantes del programa.

Tal experiencia tuvo lugar a través de un proyecto orientado desde el constructo *cultura y ocupación* en una institución educativa de la ciudad de San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño, en Colombia. El proyecto estuvo dirigido a veintiún escolares que hacían parte del proceso de inclusión en básica primaria, se desarrolló en la modalidad de práctica supervisada y tuvo como propósito promover destrezas y favorecer los procesos de inclusión en el ámbito educativo, a través de la intervención de terapia ocupacional, mediante el uso de actividades relacionadas con el contexto cultural y las tradiciones de la región. Fue titulado “El arte de tejer lazos sociales”.

Para construir el proyecto, se tomó como eje central la temática del Carnaval de Negros y Blancos. Este referente de la cultura nariñense, declarado patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad, considera principios de inclusión, igualdad y equidad; así como el trabajo artesanal que implica la elaboración de máscaras, carrozas, trajes, coreografías, música, entre otras muestras culturales propias del carnaval. Estas, a su vez, van de la mano con destrezas, funciones, patrones y áreas ocupacionales, presentes y necesarias en el contexto educativo.

“La conceptualización del constructo ocupación en la terapia ocupacional latinoamericana es muy diversa y varía dependiendo de la región y del idioma” (Morrison *et al.*, 2018, p. 84). Así, la formación de terapeutas ocupacionales en el departamento de Nariño tiene una corriente cultural diferente a la de otras regiones o países, por tal razón se debe comprender que relacionar la cultura en la intervención grupal se convierte en una forma de entender y conocer la ocupación en el mundo y en la historia, no solamente como un hecho del contexto, sino también como un asunto que permite otorgar significado a las actividades que se realizan. En este sentido, Angulo y Arenas (2016) afirman que el/la terapeuta ocupacional “frecuentemente incorpora varios aspectos (dependiendo de las necesidades del niño) con el objetivo final de facilitar el desempeño en las diferentes actividades escolares y lograr la mayor participación posible al interior de la escuela” (p. 58).

A continuación se presenta la experiencia en tres partes. Las dos primeras se refieren a la contextualización del proceso y la revisión de bibliografía; la tercera, a la formulación e implementación del proyecto. Se espera que al leer este capítulo pueda comprenderse cómo el arte y la cultura permiten tener una dinámica terapéutica más amable y con actores comprometidos con el trabajo, una terapia ocupacional con visión y argumentos basados en el terreno de la cultura y la educación.

Algunos referentes teóricos y conceptuales

Las instituciones educativas constantemente han estado comprometidas con la promoción de oportunidades para el desarrollo integral y autónomo de las y los escolares a través de diferentes procesos, con el fin de “garantizar educación de calidad, inclusiva e igualitaria, además de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015, p. 3). Siguiendo este razonamiento, los procesos formativos deben buscar mecanismos que promuevan la inclusión de todas y todos los escolares, como acción inherente a la educación, es decir, garantizar los medios que reconozcan las capacidades de cada individuo y resaltar su funcionamiento y participación como actores principales en el contexto de aprendizaje.

Como se afirmó previamente, es importante comprender que los procesos educativos llevados a cabo actualmente están orientados a facilitar medios de aprendizaje encaminados a alcanzar determinados logros, además de propiciar espacios de aprendizaje que sean de provecho para escolares y docentes, al considerar las necesidades de cada individuo y la riqueza del contexto social y cultural. Dado que “las experiencias en diferentes contextos culturales favorecen integrar múltiples visiones en relación a la intervención de terapia ocupacional, facilitando así el desarrollo de la competencia cultural” (Zango *et al.*, 2012, p. 130), el considerar la riqueza geográfica, étnica y cultural dentro del contexto educativo se convierte en un insumo para desarrollar múltiples ideas y proyectos.

Dicho lo anterior, es momento de analizar el rol de las y los terapeutas ocupacionales en la educación. La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (2016) refiere que este se enfoca en “permitir, apoyar y promover la completa participación y bienestar de los estudiantes, potenciando sus fortalezas y buscando soluciones, reduciendo o eliminando limitaciones en las actividades de aprendizaje y restricciones en la participación” (p. 1). Por tal razón, la o el terapeuta ocupacional en el ámbito educativo debe buscar medios que promuevan la participación efectiva de las y los escolares en el contexto educativo, considerando todos los factores presentes, con miras a minimizar las limitaciones en el aprendizaje; así mismo, ha de plantear diferentes recursos que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la participación social.

Es preciso considerar que, desde la terapia ocupacional, una ocupación adquiere significado cuando la persona la reconoce como importante. Larson *et al.* (2006) refieren que “las ocupaciones tienden a ser significativas dentro del contexto de la vida de una persona” (p. 16); entonces, la ocupación adopta sentido y significado a partir de la interacción con el contexto. A lo anterior agrega Yerxa (1964) que la ocupación es considerada como toda actividad con propósito que ha sido iniciada y puede ser nombrada o reconocida en una cultura. Finalmente, para Larson *et al.* (2006), “las ocupaciones están simbólicamente constituidas en una cultura y son interpretadas en el contexto de las historias vitales de los individuos” (p. 16). En conclusión, cuando la cultura y la ocupación son vivenciadas, pueden ser significativas para el individuo.

En relación con la cultura, esta “puede ser considerada por la terapia ocupacional desde una perspectiva ampliada e integrada, desde las dimensiones simbólicas de los sujetos en sus ocupaciones, identidades, pertenencias y diversidades” (Silva *et al.*, 2017, p. 4). En coherencia con lo anterior, la cultura y la ocupación se encuentran fuertemente relacionadas y permiten proponer estrategias, proyectos y actividades que fortalezcan esta relación, de manera que se convierte en una alternativa para la práctica de la terapia ocupacional. Adicionalmente, según Pollard (2017), estas intervenciones deben “tener la capacidad de mantener a las personas involucradas,

de transmitir profundidad, significado y de ofrecer aspectos de apropiación de la participación” (p. 58).

Sobre los carnavales de Negros y Blancos en la cultura nariñense

El departamento de Nariño culturalmente es reconocido por su diversidad, tradiciones costumbres ancestrales, artesanías, gastronomía y, principalmente, a nivel nacional e internacional, por su Carnaval de Negros y Blancos, que se celebra en buena parte de sus municipios. Particularmente en la ciudad de Pasto, este carnaval es:

Una fiesta triétnica cuyas bases son la cultura indígena andina, la herencia africana y la cultura hispánica; es de ahí de donde obtiene su nombre y busca expresar un mensaje de igualdad e inclusión, además de exponer la diversidad cultural que converge en la región, la cual se compone de diferentes tradiciones y valores indígenas, campesinos, hispanos y afroamericanos. Lo anterior lo hace por medio de dos elementos principales: los desfiles de manifestaciones artísticas y el juego colectivo. (Sansón y Fusté-Forné, 2018, p. 148)

La Convención sobre Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales de la Unesco (2005) describe entre sus objetivos: proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales, promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales, y hacer cobrar conciencia de su valor en el plano local, nacional e internacional. Adicionalmente, uno de los principios rectores de esta convención menciona la igual dignidad y respeto de todas las culturas. En coherencia con estos principios, la Unesco otorgó al Carnaval de Negros y Blancos, en el año 2009, el reconocimiento como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad (Hidalgo, 2019).

Este carnaval ha sido reconocido por su amplia expresión cultural, en el que se promueve la convergencia entre la herencia cultural y el juego colectivo, un tejido social que se expresa mediante una gala artística en la que artesanos, artesanas y participantes interactúan en torno al desfile de carrozas. En este espacio se permite la expresión de los imaginarios y la creatividad de artesanos, artesanas, artistas,

danzantes, entre otras y otros representantes de la cultura, a través de las recreaciones artísticas y sociales, y del juego, en el que participa la comunidad (Checa, 2015). En ese contexto, “el carnaval responde a la necesidad que el pastuso tiene con respecto a su cultura: reivindicarla y demostrar su identificación de la misma” (Deraso Andrade, 2016, p. 89).

Conviene mencionar que las carrozas tienen gran reconocimiento en el carnaval. Estas, tradicionalmente, eran obras creadas en barro y papel encolado, exhibidas sobre carros alegóricos. Actualmente, se han convertido en obras majestuosas, reconocidas por la creatividad y la originalidad impresa por los artesanos y artesanas, que representan hechos mitológicos e históricos llenos de colorido y expresan la imaginación (Checa, 2015).

Todo lo anterior hizo que el Carnaval de Negros y Blancos —que involucra cultura, creatividad, diversidad, interacción y juego, y es una expresión cultural con un valor representativo para los nariñenses— se convirtiera en una iniciativa de inclusión educativa dentro del proceso de la práctica formativa en educación del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana.

El proyecto

Consolidar esta iniciativa implicó una construcción progresiva a partir del imaginario y de varios interrogantes, entre ellos: ¿Cómo relacionar la terapia ocupacional con el tema del Carnaval de Negros y Blancos? ¿Se puede desarrollar un proceso de intervención con escolares a través de un proyecto grupal de cultura-ocupación? ¿Cómo vincular a la comunidad educativa y demás participantes? ¿Las practicantes se motivarán por participar de esta idea de intervención? Finalmente, ¿se lograrán los resultados esperados, tanto con el grupo de escolares como con las y los demás actores involucrados?

Cada uno de estos interrogantes permitió orientar el abordaje de este tema de expresión cultural nariñense para visualizarlo desde la terapia ocupacional; así mismo, facilitó orientar el paso a paso, los objetivos y las acciones de las y los participantes en el proyecto.

Ese proceso de cuestionamiento incluyó, además, la formulación de un anteproyecto que, con

una estructura sencilla, orientara con claridad el proceso de intervención. El anteproyecto no solo estaba enfocado como guía para las practicantes —que, en este caso, serían quienes lo ejecutarían—, sino también para las y los escolares. Además, permitió a la docente asesora realizar un seguimiento y monitoreo del proceso, observar la interacción de las practicantes, su quehacer y la intervención desde la terapia ocupacional en el contexto educativo. Así mismo, la docente asesora podía conocer el punto de vista de las practicantes y sus reflexiones en cada una de las actividades desarrolladas, y complementar los resultados observados en torno a la participación e interacción con el grupo de escolares. Este proceso, en definitiva, permitió generar espacios de diálogo entre practicantes y docente en los que se resolvían inquietudes o situaciones sobre algunos casos. Como ocurre generalmente en los proyectos, en sus diferentes fases se hizo uso del pensamiento flexible y de la creatividad, en medio de la expectativa por los resultados esperados.

Toda la argumentación e iniciativa anterior debía plasmarse formalmente en un proyecto. Así, con base en la revisión documental sobre cultura, diversidad y ocupación, y en el anteproyecto con la idea de intervención, arriba mencionados, nació “El arte de tejer lazos sociales”. El proyecto se orientó específicamente al tema de las carrozas, por su alto reconocimiento en el contexto del carnaval; estas fueron pensadas en pequeña escala, a fin de recrear algunas de las técnicas empleadas por artesanos y artesanas.

En la práctica formativa, el proyecto se caracterizó por una estructura sencilla y flexible, en coherencia con lo propuesto por la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (2008), en el sentido de que los programas de formación en Terapia Ocupacional deben ser accesibles. De esta manera, las estrategias empleadas para cumplir con las metas pueden ser emuladas, teniendo en cuenta las necesidades de cada contexto y la finalidad. Para este caso, el aprendizaje estuvo orientado en la construcción del proyecto y en las prácticas y experiencias durante su ejecución, que pueden ser replicables a futuro por las practicantes. A continuación se describen, de manera general, las fases de la implementación.

Fase 1. Acercamiento inicial

Esta primera fase consistió en una aproximación diagnóstica que develó los intereses de las y los participantes. En ella se anunció la temática de las carrozas y se socializaron la idea y la finalidad del proyecto. Para facilitar la comprensión de estos asuntos, se utilizó como apoyo material audiovisual alusivo al Carnaval de Negros y Blancos y al desfile de carrozas.

Fase 2. Desarrollo

En esta fase se puso en marcha la elaboración de la carroza. Las practicantes desarrollaron una secuencia de pasos, iniciando desde la obtención y la elaboración del material hasta el ensamble y la construcción de la carroza como producto final. Esto permitió una intervención grupal con las y los escolares, tomando en consideración sus necesidades individuales, debido a que “dentro de las aulas de clases se encuentran infinidad de particularidades presentes en los estudiantes, que pueden ser facilitadoras o limitantes en el proceso de aprendizaje” (Serna *et al.*, 2017, p. 82).

Considerando lo anterior, se realizó un análisis de cada una de las actividades contempladas en el proyecto, con el fin de establecer una información precisa del proceso, los materiales, las destrezas y demás condiciones necesarias. Este estuvo orientado en la propuesta de Polonio (2015), quien describe el análisis de la actividad como “el estudio de cómo se realiza una actividad de forma general, en una cultura determinada” (p. 95). En coherencia con esta premisa, se tomó el análisis básico descrito por Turner *et al.* (como se citó en Polonio, 2015), un análisis simple dirigido a obtener información general y en detalle acerca del propósito y el desempeño de la actividad, que responde a preguntas como: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿quién?

La producción del papel maché, que se usó como insumo para la elaboración de las figuras, fue una de las primeras macroactividades analizadas, lo que implicó varios encuentros en los que se usaron elementos de fácil acceso como harina, agua, sal y periódicos viejos. Las y los escolares desarrollaron la actividad bajo la orientación de las practicantes, quienes supervisaron las demandas e identificaron

las habilidades requeridas y el significado ocupacional.

Para la producción del papel maché fue necesario rasgar el papel periódico en tiras largas y luego en trozos más pequeños, para que las y los escolares desplegaran sus praxis finas. Durante esta etapa, se evidenció que el estudiantado presentaba dificultades en destrezas motoras finas, en cuanto a la ejecución de movimientos coordinados y direccionados; también se observaron problemas con la planeación y la ejecución de acciones motoras en casos muy puntuales. A nivel social, en cuanto a la interacción entre pares, algunos niños y niñas estaban pendientes de brindar apoyo a quienes tenían dificultades en el desarrollo de la actividad; otros y otras preferían delegar el trozado del papel en partes más pequeñas. Finalmente, fue necesario el apoyo de las practicantes, que demostraron cómo se debía realizar la actividad y cuál era el producto esperado.

Una vez obtenido el insumo del papel trozado, se dejó en remojo con agua y sal durante cuatro días, de manera que fuera más fácil procesarlo y agregar los demás ingredientes. Para esta tarea fue necesaria la ayuda de las practicantes, quienes durante los días siguientes procesaron con una licuadora los trozos de papel hasta conseguir fragmentos más pequeños, tal como puede apreciarse en la Figura 10.

Posteriormente, para la obtención de la pasta a partir del papel trozado y remojado, las y los escolares debían ejecutar praxias finas, en las que graduaban la fuerza para exprimir con sus manos el agua restante de los trozos de papel, hasta lograr una textura similar a la del aserrín. Durante esta actividad, algunas y algunos tuvieron dificultad para exprimir el producto con la fuerza suficiente y eliminar el exceso de agua, por lo que fue necesaria la ayuda de las practicantes. A este producto se agregaron elementos como harina, vinagre, colbón y bicarbonato, con el fin de obtener una masa consistente.

Esta actividad también estaba enfocada en promover en el alumnado praxias finas durante la manipulación de la pasta, donde podían observarse movimientos coordinados, así como el procesamiento sensorial táctil y propioceptivo. Se evidenció que algunos y algunas escolares mostraban baja tolerancia a la textura de la pasta, de ahí que evitaran el desarrollo de la actividad; pero, en general, se sintieron a gusto manipulando la pasta y con la experiencia motriz.

Ahora bien, la elaboración de las figuras fue la segunda macroactividad. Para esta se inició con el modelado (Figura 11), donde cada niño y niña fue transformando la pasta en una figura de su elección para la minicarroza. Durante este proceso se observaron la creatividad y la imaginación en la



Figura 10. Preparando la pasta de papel.

Fuente: archivo fotográfico del proyecto, 2018.



Figura 11. Modelando las figuras.

Fuente: archivo fotográfico del proyecto, 2018.

construcción de las figuras; la mayoría de escolares logró plasmar los detalles que tenían en mente, demostrando interés y motivación.

El modelado requirió que añadieran varias capas de pasta hasta conseguir y moldear su figura, teniendo en cuenta la forma y consistencia. Dentro del componente perceptual y motor, se observó que algunos y algunas escolares tenían buenas habilidades motoras finas, por lo que lograron elaborar figuras complejas y con detalles a través de la experiencia motriz con sus manos y dedos. No obstante, con otro segmento de participantes fue necesario el apoyo continuo de las practicantes.

A nivel cognitivo, las y los escolares lograron mantener su foco atencional por más tiempo (30 minutos) que en otras actividades. Así mismo, la mayoría logró elaborar la figura por sí solo/sola, recordando y reproduciendo detalles iniciales de la imagen que tenían como referencia. Esto permitió reconocer la función de la actividad para intervenir sobre las destrezas de ejecución, que se usó como un medio para el logro de objetivos.

Una vez transcurrido el tiempo de secado de las figuras, la siguiente actividad consistía en pulirlas. Esta requería el uso de habilidades de motricidad fina, coordinación visomotora y bimanual, pues las y los escolares debían lijar la superficie hasta obtener una textura uniforme, a través de un movimiento continuo y repetitivo con sus miembros superiores. En esta actividad se observaron la secuencialidad, la lateralización, la organización y el control postural. La mayoría de escolares lijaron las figuras, graduando la fuerza hasta eliminar gran parte de las irregularidades; mientras que algunos y algunas necesitaron ayuda para pulir los detalles pequeños, ya que se les dificultaba mantener los movimientos precisos de las manos que se requerían para lograrlo.

La siguiente actividad fue pintar las figuras (Figura 12). Se promovieron habilidades perceptuales, sensoriales, cognitivas y motoras a través de la participación de las y los estudiantes en la selección de colores, el agarre de los pinceles, la textura de la pintura al tacto. Los resultados positivos en la coordinación visomotriz, el foco atencional, la constancia

de forma, la memoria visual en la reproducción de detalles y el control postural, entre otros procesos observados en función de esta actividad, permitieron dar cuenta de la consecución del objetivo del proyecto. También se logró evidenciar la implicación afectiva, tanto en la creatividad que las niñas y los niños imprimieron en cada detalle para la creación final, como en la interacción social entre pares y la comunicación verbal y no verbal. Todo este proceso tuvo una gran acogida en el grupo.

Por último, el ensamble, como macroactividad final, permitió unificar las figuras en la construcción de la minicarroza. En este proceso, practicantes y escolares organizaron las figuras para dar forma definitiva a su idea inicial (Figura 13). Se hizo el cierre del proceso a través de la presentación de la carroza y del proyecto a la comunidad educativa, docentes y pares; esto permitió a las y los escolares expresarse sobre la experiencia y los aprendizajes que fueron posibles gracias a su participación en el proyecto.

Algunas conclusiones a partir de esta experiencia

Lo expuesto hasta aquí ha sido útil para resolver muchos de los interrogantes que surgieron al inicio de este proyecto respecto al tema del carnaval y la inclusión en el proceso de terapia ocupacional. La experiencia de la implementación del proyecto permitió enfocar la intervención desde un objetivo terapéutico, acorde con el contexto educativo, en el que se consideraron las destrezas motoras, cognitivas, sensoriales, perceptuales y sociales requeridas por las y los escolares en cada una de las actividades propuestas.

Entre otros aspectos relevantes a considerar en este proceso están las demandas de la actividad, las destrezas necesarias y las características del sujeto, donde se tuvo en cuenta que, en algunos casos, fue necesario graduar las actividades para facilitar su desarrollo. En consecuencia, el proyecto permitió involucrar destrezas cognitivas tales como la



Figura 12. Pintando las figuras.

Fuente: archivo fotográfico proyecto, 2018.



Figura 13. Proceso de ensamble.

Fuente: archivo fotográfico del proyecto, 2018.

atención, la concentración, la memoria y la resolución de problemas. Así mismo, se observó la ejecución de destrezas motoras finas, con mayor coordinación y precisión durante la manipulación de los materiales; a nivel sensorial y perceptual, los y las escolares demostraron mayor tolerancia a las texturas, modulación de la fuerza muscular y mejor organización postural.

Otro de los resultados observados fue a nivel social y emocional, las y los participantes mantuvieron su interacción por fuera del proyecto, y establecieron lazos de amistad y empatía entre pares. Además, involucrar el tema del Carnaval de Negros y Blancos motivó su participación.

Dentro del aula de clases, las y los docentes manifestaron que, durante la ejecución del proyecto, la mayoría de escolares evidenciaron una alta motivación en participar de las actividades propuestas desde la práctica formativa; así mismo, lograron centrar la atención en clase por periodos más prolongados. Respecto a la receptividad, docentes, madres y padres de familia mostraron, desde el inicio, una respuesta positiva para la participación de las niñas y los niños.

A partir de esta experiencia, las practicantes resaltaron entre sus aprendizajes la puesta en práctica de la terapia ocupacional en educación dirigida a promover el desempeño escolar, mediante la consideración de los contextos culturales de las y los participantes. Para ellas, el contexto cultural del carnaval se convirtió en un desafío, ya que implicó una revisión bibliográfica minuciosa de este tema y de referentes de la profesión que han tomado la cultura y la ocupación como ejes de intervención. Con estas revisiones y facilitado por el hecho de que la mayoría tenía familiaridad con la cultura nariñense, el grupo de practicantes logró articular estos componentes y proponer un proyecto que respondiera a las necesidades de la población, que involucrara en cada actividad el tema del carnaval y que mejorara el desempeño ocupacional de las y los escolares.

Las reflexiones y experiencias del grupo de practicantes permitieron concluir que un proyecto, en tanto guía, facilita la secuencia en la intervención, el seguimiento de casos y la observación de resultados. Así mismo, el tema elegido facilitó la ad-

herencia y la participación de los diferentes actores, lo que otorgó sentido a la actividad, impulsó la labor formadora y llevó el aprendizaje al punto máximo de la metacognición y la introspección sobre lo aprendido.

Los resultados obtenidos permitieron, por otra parte, visibilizar en la institución la intervención de la terapia ocupacional en el contexto educativo, donde se resaltó la iniciativa de trabajar con escolares a través de un proyecto grupal que considerará la diversidad de las y los participantes. Se destacó también la propuesta de abordar el tema del Carnaval de Negros y Blancos, pues se consideró que promueve la identidad cultural y, a su vez, incluye el potencial terapéutico en cada una de las actividades.

Con lo descrito anteriormente, se puede pensar la práctica dentro del contexto educativo como una gran fortaleza, ya que permite la interacción directa con los actores, en este caso, escolares, docentes, padres y madres de familia, y la comunidad educativa. Así mismo, permite el uso de los espacios de la institución para alcanzar un objetivo terapéutico. En conclusión, compartir estos espacios le da al escolar la posibilidad de continuar desempeñándose en un espacio habitual de aprendizaje; y al practicante, la oportunidad de conocer más al escolar, sus intereses, motivaciones y fortalezas; así como sus problemas, dificultades y preocupaciones, es decir, acercarse a la historia de cada niño y cada niña para contextualizar la intervención y favorecer su desempeño ocupacional en el área de educación.

Para finalizar, se puede concluir que mediante la cultura y la ocupación se alcanzaron los resultados esperados. El componente cultural en el proyecto permitió abordar el desempeño ocupacional y promover la inclusión de las y los estudiantes dentro del contexto educativo. Se observó una respuesta positiva de los diferentes actores involucrados en el proceso. Este proyecto, además, involucró un alto contenido emocional en cada individuo gracias a la familiaridad con el tema cultural. Para las y los terapeutas ocupacionales nariñenses, estas experiencias de aprendizaje enriquecen el quehacer y permiten mostrar no solo su competencia académica sino la riqueza cultural de la región como un referente para los aprendizajes.

Referencias

- Angulo, V. y Arenas, D. (2016). Dificultades de escritura en el contexto escolar chileno: abordaje de terapia ocupacional y la utilización de estrategias de integración sensorial. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(1), 57-68. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2016.41944>
- Checa, G. (2015). Carnaval de Negros y Blancos de Pasto. *PalaBrotas*, (1), 20-27. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1796>
- Deraso Andrade, M. (2016). Repensar la cultura latinoamericana: aproximación al otro y al carnaval como expresión cultural del pensamiento. *EN-Clave Social*, 3(2), 82-92.
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (2008). *Declaración de posicionamiento, Educación inclusiva en terapia ocupacional*. <https://www.apeto.com/assets/posicionamiento-educacion-inclusiva-en-to.pdf>
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (2016). *Servicios de terapia ocupacional con prácticas basadas en escuelas para niños y jóvenes*. <https://docplayer.es/130436115-Servicios-de-terapia-ocupacional-con-practicas-basadas-en-escuelas-para-ninos-y-jovenes.html>
- Hidalgo, M. (2019). Valoración del impacto económico y social del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, Colombia. *Lecturas de Economía*, (90), 195-225. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n90a07>
- Larson, E., Wood, W. y Clark, F. (2006). Ciencia ocupacional: desarrollo de la ciencia y la práctica de la ocupación a través de una disciplina académica. En E. Crepeau, E. Cohn y B. Schell (eds.), *Terapia ocupacional* (pp. 15-26). Médica Panamericana.
- Morrison, R., Henny K, E. y Gómez Lillo, S. (2018). Conceptualización de ocupación en los Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 18(1), 83-89. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2018.50369>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Convención sobre protección y promoción de la diversidad y de las expresiones culturales*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Unesdoc Biblioteca Digital. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf>
- Pollard, N. (2017). Reflexiones sobre ocupación, identidades culturales y transformación social (Trad. P. Talero y C. Duarte). *Revista Ocupación Humana*, 17(1), 55-72. <https://doi.org/10.25214/25907816.155>
- Polonio B. (2015). *Terapia ocupacional en disfunciones físicas: Teoría y práctica*. Médica Panamericana.
- Sansón, J. F. y Fusté-Forné, F. (2018). ¿Patrimonio auténtico? El Carnaval de Negros y Blancos de la ciudad de Pasto, Colombia. *Investigaciones Turísticas*, (15), 147-167. <http://dx.doi.org/10.14198/INTURI2018.15.07>
- Serna, S. E., Torres, K. K. y Torres, M. A. (2017). Desórdenes en el procesamiento sensorial y el aprendizaje de niños preescolares y escolares. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(2), 81-89. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.48088>
- Silva, C. R., Cardinalli, I., Silvestrini, M. S., Farias, A. Z., Prado, A. C. D. S. A., Ambrosio, L. y de Paula, B. M. (2017). La terapia ocupacional y la cultura: miradas a la transformación social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 105-113. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46383>
- Yerxa, E. (1964). Observe theorize relate: our professional responsibility. En American Occupational Therapy Association, *Proceedings of the 1964 annual conference* (pp. 15-22). Rockville.
- Zango, I., Emeric, D. y Cantero, P. (2012). La cultura en la intervención de terapia ocupacional: escuchando otras voces. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 9, 125-149.

Trayectorias de terapia ocupacional en educación en la Universidad Nacional de Colombia

DOI: 10.25100/peu.868.10

 *Aleida Fernández Moreno*
cafernandezm@unal.edu.co

 *Leyla Sanabria Camacho*
lhsanabriac@unal.edu.co

 *Laura Vanessa Rodríguez Mendoza*
lvrodriguez@unal.edu.co

 *Nathalia Camargo Carrero*
naacamargoca@unal.edu.co

Con el término *trayectorias*, entendido en sentido amplio, se quieren denotar las dinámicas y transformaciones de la práctica académica en educación, desarrollada por el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, desde sus inicios en el Centro de Educación Especial del Hospital de La Misericordia (1968-1988), la incursión en la educación regular en el Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996), el trabajo desarrollado en las escuelas de la localidad de Tunjuelito (2000-2006) con su Programa de Atención Integral al Escolar (PAIE) y la aproximación a la educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela (2012 a 2018).

Con más de treinta años de presencia del programa de Terapia Ocupacional en escuelas de la ciudad de Bogotá, resulta relevante reflexionar sobre las rutas construidas y transitadas que, con el reconocimiento de las condiciones sociales, políticas, normativas y físicas de cada escenario, implicaron nuevas miradas y transformaciones en el ejercicio profesional y plantearon retos para el desarrollo de las prácticas académicas.

Sin pretender ser exhaustivas, se desarrolla aquí la aproximación a una historia contextual⁷⁵, tal y como la proponen Christiansen y Haertl (2016), quienes sostienen que se trata de “intentos retrospectivos para reconstruir y entender los eventos del pasado con el propósito de tener un mejor conocimiento del presente” (p. 9). Para lograrlo, se recurrió a algunas fuentes primarias y secundarias encontradas, así como a la memoria de las autoras, quienes hicieron parte de estos procesos.

Para iniciar, las autoras, quienes cuentan con distintas experiencias profesionales en educación, se reunieron y definieron tres ejes transversales al desarrollo de la práctica profesional integral: perspectivas teóricas, sujetos de interacción y normativas vigentes identificadas como relevantes en el curso de la práctica profesional integral. De esta manera, la configuración de los

⁷⁵ Para efectos del texto, se respetarán los términos utilizados en cada época de acuerdo con sus contextos de construcción.

espacios de práctica tuvo unos matices particulares de acuerdo con las perspectivas teóricas relevantes en cada momento, los aprendizajes alcanzados, las interacciones que se daban en cada escenario con los sujetos participantes, la normativa nacional e internacional vigente y los trabajos de grado realizados. La definición de los tres ejes de análisis tuvo lugar desde la propuesta de diversos tópicos por parte de las autoras, a través de la consulta de fuentes primarias y secundarias, y de la memoria viva, cuando no se tenía documentación de respaldo⁷⁶.

De esta manera, cada una de las trayectorias —desde el Hospital de La Misericordia hasta la más reciente en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela— se pone en diálogo en tres ejes: sujetos, perspectivas teóricas y normativas. Así, se identifican interrelaciones que dieron lugar a transformaciones en las prácticas profesionales, se presentan comprensiones sobre los aportes de la terapia ocupacional en educación de la Universidad Nacional de Colombia y, finalmente, algunas reflexiones en torno a la práctica en este campo. Bajo el eje de sujetos se hace referencia a los niños y las niñas escolarizadas y sus familias; a las directivas, maestros y maestras; a las docentes de práctica y al estudiantado de terapia ocupacional vinculado a esta. El eje de perspectivas teóricas se enmarcó en los planteamientos de la última reforma curricular, específicamente sobre la interrelación de distintos saberes, *ocupación humana* y *conocimiento contextualizador*, a partir de los cuales se profundiza en desarrollos conceptuales, referentes y perspectivas teóricas que nutren las comprensiones profesionales en el campo educativo. Finalmente, el eje de normativas se acerca a las condiciones político-administrativas bajo las cuales se desarrolló la práctica y que incidió en sus transformaciones epistemológicas y pragmáticas.

⁷⁶ Se trata de la memoria viva de las autoras y, en algunos apartados, de la comunicación personal con la profesora Laura Álvarez de Bello en julio del 2020. Se excluyen de los análisis planteados en el texto los periodos 1997-1999 y 2007-2011, en tanto las autoras no participaron en ellos ni pueden dar cuenta de los procesos desarrollados.

Centro de Educación Especial del Hospital de La Misericordia (1968-1988): de los pabellones hospitalarios a la incursión en el sector educativo

En términos de pedagogía y educación, a mediados del siglo XX se dio inicio en Colombia a la educación especial, época conocida como la *pedagogía de los anormales*, procedente de países industrializados en los que la obligatoriedad de la enseñanza permitió relacionar a un conjunto de *inadaptados* y *retrasados* con la escuela pública, laica y gratuita, con instituciones y federaciones en donde fueron conocidos y conceptualizados con el nombre genérico de *niños anormales* o *irregulares* (Yarza, 2005), quienes podían ser *normalizados*. La existencia de los centros de educación especial se consolidó como la opción privilegiada de *escolaridad* para niños y niñas con discapacidad, y la lógica de un sistema educativo construido bajo el ideal de la normalidad continuó, inclusive, en las prácticas de integración escolar posteriores.

Escobar y Rodríguez (2015) destacan que en Hospital de La Misericordia se desarrolló la práctica de terapia ocupacional en el Centro de Educación Especial, conocido como *la escolita*, en sintonía con lo referido en la Conferencia Latinoamericana sobre Rehabilitación de Inválidos: “el terapeuta ocupacional desempeña sus funciones como miembro de un equipo en: (a) hospitales generales y especializados; (b) centros de rehabilitación; (c) programas de educación especial, y (d) otras instituciones que proporcionan servicios de rehabilitación” (Organización Panamericana de la Salud, 1971, p. 18). En el Hospital de La Misericordia, según Pardo (1972), se creó:

En 1968 la Escuela de Educación Especial, donde se atendían niños con incapacidades físicas, que no estaban en condiciones de asistir a la escuela regular, niños con retardo mental educable y niños con trastornos severos de la comunicación. Esta Escuela sirvió como centro de prácticas docentes a los Médicos Residentes, a los estudiantes de las carreras de Terapias y a otros Departamentos de la Universidad, como son los de la Educación, Psicología y Trabajo Social. (pp. 3-4)

La existencia de la escolita, en paralelo con la escuela regular, daba a este y otros centros de

educación especial un carácter de oportunidad para el reconocimiento de sujetos que habían sido excluidos históricamente y que, más adelante, recibirían atención especializada, centrada en procesos de rehabilitación interdisciplinarios. Las profesionales se reunían a estudiar los casos de quienes ingresaban y, a partir de ello, decidían sobre las pruebas a aplicar y el grupo de atención al cual se incorporarían las y los escolares⁷⁷.

A nivel nacional, en términos de lo normativo, lo más relevante para esta época fue la creación de la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 3157/1968; asimismo, el Decreto 2499/1973, que estipulaba los requisitos de creación y funcionamiento de los centros de educación especial (Manrique y Scioville, 1977). Según lo reportado en las monografías de Arango (1983) y Acosta (1986), la escolita cumplía con los requisitos de funcionamiento exigidos por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, en la Universidad Nacional de Colombia se llevó a cabo, en este periodo, un proceso de cambio de titulación, de técnicas a licenciadas en terapia ocupacional, el cual se consolidó con el Acuerdo 15/1976. Esto, a su vez, derivó en el Acuerdo 0016/1977, que reestructuraba el plan de estudios, incluyendo nuevas asignaturas como Sociología, Antropología, *Psicología Evolutiva*, *Psicología del Aprendizaje*, *Cerámica*, *Didáctica* y la realización de un trabajo investigativo como requisito para el grado, lo que dio pie a las primeras monografías en el campo educativo y a la ampliación de perspectivas teóricas de formación, entre otros efectos. Adicionalmente, según Fernández y Duarte (2017), a mediados de la década del setenta se inició en el país la formación en integración sensorial, lo que permeó significativamente la práctica en la Universidad Nacional⁷⁸.

⁷⁷ El trabajo estaba organizado para cuatro grupos poblacionales: sordera, disfasia, retardo mental y problemas de aprendizaje. Lo novedoso para este periodo, según Fernández y Duarte (2017), era que el Centro contaba con “un equipo interdisciplinario que incluía profesionales en pedagogía, psicología, terapia del lenguaje, terapia ocupacional y trabajo social” (p. 340).

⁷⁸ El tema de la formación en integración sensorial entre las docentes y el detalle sobre el funcionamiento del Centro de Edu-

La mirada profesional sobre los sujetos de atención se centraba, entonces, en el diagnóstico médico y en la identificación de disfunciones del comportamiento ocupacional, las incapacidades derivadas y la necesidad de rehabilitación, para acercarse al ideal de *normalidad*. La terminología empleada denotaba la mirada de un *paciente* o de alumnos *subnormales*, tal como se les denominaba en la normativa (Decreto 3157/1968). A inicios de los años ochenta, *alumnos* que se atendían en terapia ocupacional en instituciones de educación especial eran “niños que por sus limitaciones físicas, psicológicas, intelectuales y sociales requieren de métodos y programas especialmente diseñados para una educación dirigida a la integración a la comunidad” (Arango, 1983, p. 1).

Las primeras monografías en el campo fueron sobre educación especial (Arango, 1983; Bautista y Suárez, 1985; Hoyos y Domínguez, 1977). Estos trabajos abordaron inquietudes sobre la actuación de las y los terapeutas ocupacionales en las escuelas especiales desde enfoques biomédicos, en sintonía con el modelo asumido en el Hospital de La Misericordia. Según Álvarez (1994), pionera de terapia ocupacional en esta institución:

Para el ingreso a la educación especial, se consideraba prerrequisito la atención hospitalaria para el manejo de la disfunción y en la mayoría de los casos, la intervención del terapeuta en estas instituciones continuaba en el modelo biomédico orientado más a la recuperación de procesos disfuncionales que a la potencialización de la función para vincularse en el aprendizaje académico. Este tipo de orientación en la educación especial aún persiste, pero en menor intensidad. (p. 10)

Así, para finales de los setenta, en la escolita predominaba el modelo biomédico, orientado a la recuperación y la rehabilitación de los procesos disfuncionales, a fin de potenciar las habilidades relacionadas con el aprendizaje.

.....
 cación Especial de La Misericordia se pueden ampliar en el texto de Fernández y Duarte (2017). Por otra parte, la profesora Laura Álvarez de Bello (comunicación personal, julio de 2020) ubica el inicio de la formación en integración sensorial en Colombia el 19 de octubre de 1973.

Lo anterior influyó en la reorientación de la práctica hacia otros escenarios, con la pregunta de si las y los escolares debían asistir a hospitales para su educación, si realmente aprendían en estos espacios o si las instituciones de educación especial respondían a la integración social que les era encomendada. Por ello, Álvarez (1994) señalaba que:

El terapeuta ocupacional no consideraba para sus intervenciones ni las políticas y fundamentos educativos ni la correspondiente pirámide educacional y su relación con la pirámide ocupacional. Se retomaban por tanto los niveles secundario (atención aguda) y terciario (rehabilitación) del sector salud y el primario (prevención) no se contemplaba. (p. 10)

Todos estos cuestionamientos motivaron el cierre de la práctica en el Centro de Educación Especial de La Misericordia, en la década de los ochenta⁷⁹.

Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996)

Contextualmente, Trujillo (2002) plantea que a finales de los ochenta e inicios de los noventa tuvo lugar en Colombia una apertura a nuevos retos políticos, económicos y sociales, consecuencia de la entrada de la globalización y, con ella, su planteamiento de mejorar la productividad y la competencia en todos los sectores. En términos políticos, la aprobación de la Constitución de 1991 amplió las posibilidades de reflexión y acción sobre el ejercicio de los derechos y la ciudadanía, y para el establecimiento de políticas públicas intersectoriales que reconocieran y respondieran a las necesidades de poblaciones vulnerables. Allí se reconoció la educación como un derecho.

Estas condiciones sociopolíticas del país, junto con referentes internacionales tales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990), el

Marco para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Unesco, 1990) y la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), pasaron a ser imperativos éticos para muchas instituciones de la época y se configuraron como referentes normativos alrededor de la educación —que ya dejaba de ser *especial* para convertirse en *educación integradora*—. Así mismo, servirían de sustento para posteriores cambios en el ejercicio profesional de quienes trabajaban en el campo⁸⁰.

A nivel nacional, la Constitución Política generó un amplio desarrollo normativo, especialmente con la Ley 115/1994 o Ley General de Educación, y el Decreto 2082/1996. Estas normativas precursoras marcarían el posicionamiento de las y los terapeutas ocupacionales en las escuelas regulares, especialmente en Bogotá⁸¹. Todo ello motivaría nuevas reflexiones desde la universidad en torno a su oferta curricular, sus espacios de práctica y el reconocimiento de los sujetos de atención.

En la Universidad Nacional de Colombia, el Comité Asesor de Carreras de Terapia (Acta 38, 1989) decidió brindar un solo programa académico de campo en lo relacionado con la *ocupación escolaridad* (como se le denominaba en ese documento). La práctica sería desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional, por considerarlo un espacio pertinente para la formación de futuros y futuras profesionales en terapia ocupacional. El instituto, si bien se ubica en un sector privilegiado de la ciudad, es un colegio público perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, que ha sido escenario de práctica para la formación de licenciadas y licenciados, y ha educado a escolares de todos los niveles socioeconómicos.

En clave de perspectiva teórica, Bautista y Suárez (1985) destacan que en el *nuevo* plan de estudios se mantuvo la Psicología del Aprendizaje y se incorporaron otras, a saber, Métodos y Técnicas Educativas, en segundo semestre, y Teorías de la

⁷⁹ Esta decisión se justificó en la duplicidad de espacios, la racionalización del tiempo de estudiantes y docentes, además de la construcción del área de urgencias del Hospital; así quedó registrado en las actas del Comité Asesor de las Carreras de Terapias (Acta 38, 1988; Acta 02, 1989).

⁸⁰ Entre ellas, terapeutas ocupacionales que ya se desempeñaban como profesionales, a partir de lo establecido por el Ministerio de Educación en el Decreto 80/1980.

⁸¹ Ver, por ejemplo, los criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales de la Secretaría de Educación del Distrito (1999).

Educación, en tercero. Estos contenidos curriculares acercaban a las y los estudiantes a los avances teóricos vigentes en educación, desde enfoques pedagógicos, y configuraron un conocimiento extra-profesional.

Sin embargo, el avance en perspectiva teórica propia para la práctica en educación ocurrió a inicios de los noventa, cuando las profesoras Alicia Trujillo, Laura Álvarez de Bello, Martha Torres de Tovar y María Victoria Zapata, del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, avanzaron en la construcción del *modelo de desempeño ocupacional y realización humana* (Trujillo, 1994), que orientó la renovación curricular de la carrera. Esta propuesta, que se convertiría posteriormente en el *modelo desempeño ocupacional realizante* (Trujillo, 1995), plantea la correlación entre procesos humanos y procesos ocupacionales y fue el sustento para el desarrollo del *modelo del desempeño ocupacional del escolar*. De acuerdo con su autora, la profesora Laura Álvarez de Bello (2002, 2010), surgió como una perspectiva desde terapia ocupacional para orientar las prácticas en el campo educativo, donde desarrolló como eje la interacción de tres variables que integran el desempeño ocupacional del escolar: capacidades personales, demandas escolares y contexto sociocultural y temporoespacial, lo que particularizó su actuar ocupacional.

Fue en el Instituto Pedagógico Nacional (en adelante, el Pedagógico), donde las y los practicantes de terapia ocupacional ofrecieron actividades de atención directa con escolares desde un enfoque sensoriomotor, que denotaba la experticia en integración sensorial de la docente encargada de la práctica. Para ello, se partía de procesos de caracterización del desempeño sensoriomotor de la población, especialmente de grados preescolar y primero, de acuerdo con las necesidades identificadas. Complementando estas acciones, la docente, acompañada por practicantes, realizaba talleres a padres y madres, y brindaba asesoría a las maestras.

Las y los preescolares previamente identificados se atendían en forma grupal; dependiendo de los resultados de la caracterización inicial, las actividades propuestas eran para motricidad fina o gruesa, con componente sensorial variable. Quienes a partir de la caracterización resultaban *en riesgo* eran aten-

didos en pequeños subgrupos de aproximadamente cuatro escolares. Este tipo de atención fue acogido por las maestras, quienes reportaban que las y los escolares aprovechaban las actividades que hacían parte de la jornada habitual.

Por solicitud de las maestras y la coordinadora, la cobertura inicial se extendió a la primaria, en la que se atendió a escolares con bajo rendimiento, repitencia o problemas de atención, principalmente. Estos procesos iniciaban con la remisión de la maestra y la aplicación de pruebas (Historia del Desarrollo, Historia Escolar, pruebas como el Test de Marianne Frostig y el Test de Funciones Básicas, entre otros). A partir de los resultados se configuraba un diagnóstico escolar que llevaba a la atención en pequeños grupos, según las necesidades en relación con los componentes del desempeño ocupacional afectados.

Se hacía presencia en todas las áreas del Pedagógico, las zonas verdes, el gimnasio y las aulas, en especial las de preescolar y primaria. En los procesos de aprendizaje de la práctica, las necesidades identificadas en la población demandaban de las y los terapeutas el uso de habilidades para el diseño, así como la construcción de materiales y equipos terapéuticos.

La práctica en educación se fue nutriendo y afianzando, al tiempo que se realizaron trece trabajos de grado (Tabla 11). Estos avances en producción académica e investigativa daban cuenta de una mirada alterna al modelo biomédico y de la transición a perspectivas emergentes, que develaban el impacto del ambiente y sus demandas particulares frente al desempeño de las y los escolares. Lo anterior aportaba identidad al trabajo del terapeuta en la escuela, nutrido con evaluaciones, tecnologías y procedimientos propios.

La práctica se mantuvo hasta el año 1996, cuando por disposiciones del Instituto Pedagógico respecto a la jornada única⁸², se redujeron significativamente los espacios requeridos para la atención de las y los escolares y, de común acuerdo, se dio por finalizado el convenio con la universidad.

⁸² Ver artículo 57 del Decreto 1860/1994.

En consecuencia, a partir de ese año la práctica se desarrolló durante un semestre en el Instituto Pedagógico Ramírez Montufar (IPARM) de la Universidad Nacional de Colombia. Posteriormente, se realizó durante cerca de tres años en colegios y jardines privados como La Fontana, CIEDI, Jardín mi Pequeño Mundo, entre otros, donde ya se reconocía y valoraba el trabajo de la terapia ocupacional en educación (Villamil, 2018).

Escuelas públicas de la localidad de Tunjuelito: programa de atención integral al escolar (2000-2006)

Como antecedente importante, Buitrago (2011) reporta que, durante la década de los noventa, la Cooperación Italiana llevó a cabo en varias escuelas de la localidad de Tunjuelito⁸³ el programa denominado "Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de Discapacidades y Disturbios en Edad Evolutiva", una propuesta orientada a la integración educativa y una innovación en la atención psicosocial. Al culminar dicho programa y cesar el apoyo internacional, la comunidad educativa de la localidad gestionó el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá, que coincidió con las gestiones realizadas por la profesora Laura Álvarez de Bello, para que el programa de Terapia Ocupacional participara en programas

de integración escolar de instituciones educativas distritales.

Así, la práctica se realizó en la localidad de Tunjuelito, en el marco del Programa de Atención Integral al Escolar (PAIE), contratado inicialmente por la Secretaría de Educación del Distrito y, posteriormente, por la Alcaldía Menor de Tunjuelito, con la vinculación de profesionales de psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional.

Esta experiencia académica fue considerada por Fernández *et al.* (2003) como "enriquecedora, por la incorporación de tecnología representada especialmente en los instrumentos de evaluación y el llamado rincón sensorial, que tuvo en cuenta las tecnologías de apoyo que integraban el programa, particularizando sobre las tecnologías blandas y duras" (p. 3).

La práctica, alimentada por desarrollos teóricos desde el modelo de desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002), se organizó desde sus cuatro subprogramas (promoción, prevención, nivelación y remediación⁸⁴), los niveles de atención (directa e indirecta) y las tecnologías. Así, la apuesta en este periodo fue consolidar el modelo, mediante el fortalecimiento de los procesos de atención en los diferentes subprogramas, el uso de baterías de evaluación para la población iberoamericana⁸⁵ y la atención en los denominados rincones sensoriales.

⁸³ La localidad de Tunjuelito está conformada por 52 barrios. Según el censo del 2005, su población para entonces era de 202119 habitantes (2,8% de los del Distrito Capital). En esta localidad, se ubicaban 24 colegios oficiales. Entre los indicadores de necesidades básicas insatisfechas, el que más afectaba a la población era el de hacinamiento crítico, seguido del de alta dependencia económica. De otra parte, "la cuenca del Tunjuelo ha sido receptora de los usos que generan un mayor impacto ambiental: el relleno sanitario, la explotación minera en ladera y en el valle aluvial del Tunjuelo y las curtiembres en la zona de San Benito, que son fuente de alta contaminación para el río" (Secretaría Distrital de Planeación y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 12). Entre el 2000 y el 2003, Tunjuelito fue la novena localidad receptora de población desplazada en Bogotá, acogiendo a 369 familias y confirmando que "las localidades de mayor pobreza y, en general, las que forman parte del anillo periférico de la ciudad son las que alojan el mayor número de desplazados" (Secretaría Distrital de Hacienda y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 34).

⁸⁴ El subprograma de *nivelación* se orienta al reconocimiento o identificación de los factores personales, ambientales, escolares o culturales que pueden estar afectando el desempeño escolar eficiente. Se realiza individual o grupalmente, dependiendo del caso o de las remisiones realizadas por el maestro del nivel o curso. El subprograma *remedial* está dirigido a la población *discapacitada* e integrada a la escolaridad regular, a niños o adolescentes que han tenido un fracaso escolar o a población ubicada en instituciones de educación especial. En el subprograma de *prevención* se realiza el análisis del ambiente educativo (aula, colegio) y las variables individuales que podrían generar fracaso escolar. El subprograma de *promoción* otorga acciones de bienestar a escolares de cualquier nivel educativo de forma grupal, dentro de la dinámica institucional (Álvarez, 2010).

⁸⁵ Por ejemplo, el Test McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad, el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, la Batería de Socialización 1, 2 y 3, entre otras. A otras pruebas se les realizaron procesos de validación para el contexto bogotano, como la Prueba del Primer Paso (Arévalo y Monsalve, 1999), la Senso-

Los rincones sensoriales fueron espacios novedosos en las escuelas, pues la mayoría de escolares no se había aproximado a profesionales de terapia ocupacional. En buena medida y por ello, contaron en los primeros años con su aceptación, así como la de maestras, maestros, madres y padres. Posteriormente, a partir del diálogo permanente con orientadores, maestras y jóvenes de bachillerato que participaban en el programa, se identificó que quienes asistían a los rincones se rezagaban en sus cursos o eran objeto de señalamientos o segregación por parte de sus pares; esto llevó a proponer la atención en *contra-jornada* escolar, mientras algunos pocos se remitieron a los servicios de salud y otros al servicio de rehabilitación del Hospital El Tunal.

En términos de los desarrollos investigativos, la práctica aprovechó los aportes de, al menos, nueve trabajos de grado (Tabla 11). Esta producción académica e investigativa mostraba el tránsito a la educación integradora y los distintos retos que asumían las y los terapeutas ocupacionales en la educación regular.

Por su parte, la normativa internacional y nacional sustentaba estas transformaciones y definía lineamientos de actuación para representantes de distintas profesiones que se insertaban en la escuela. Muestra de ello son los planteamientos del Foro Mundial de Educación de Dakar (Unesco, 2000), la Ley 361/1997, el Decreto 3020/2002 y las Cartillas de la Secretaría de Educación de Bogotá, dirigidas a la integración de diferentes grupos poblacionales en las instituciones educativas del Distrito. En cumplimiento de la normatividad existente, se destaca la creación de la Unidad de Atención Integral (UAI) en la escuela Ciudad de Bogotá, espacio que contaba con equipos interprofesionales, así como recursos didácticos y tecnológicos, disponibles según el tipo de discapacidad atendida. Sin embargo, otros temas prometidos en la normativa, como un menor número de estudiantes en aquellos grupos en los que se integraran escolares con discapacidad, no se lograron sostener en el tiempo, lo que generó inconformidad por parte de maestras y maestros, particularmente.

rimotor Performance Analysis (Reyes *et al.*, 2003), y la Batería para la Valoración del Movimiento en los Niños de 9 a 12 años (Duarte *et al.*, 2001).

Álvarez y Fernández (2004), a partir de una sistematización de experiencias en las escuelas de Tunjuelito, reportaron que el programa realizado permitió mejorar la efectividad, la calidad y la cobertura de los servicios; mejorar la infraestructura de los servicios de terapia ocupacional mediante los rincones sensoriales; racionalizar los costos; y cualificar el recurso humano a través de procesos de capacitación continua a maestras, maestros, madres y padres, desarrollados por las docentes de terapia ocupacional y de fonoaudiología. De manera que, paulatinamente, fue cobrando relevancia la atención indirecta planteada en el modelo.

Asociado con lo anterior, se avanzó en el trabajo interdisciplinario a través de la construcción de proyectos educativos personalizados, como se les conocía en la localidad de Tunjuelito, o proyectos personalizados, como los identificaba la Secretaría de Educación (1999)⁸⁶. Esta estrategia le apuntaba a responder a las necesidades y capacidades de las y los estudiantes, a través de la definición de ajustes y recomendaciones para las evaluaciones periódicas y las metas educativas. En retrospectiva, para la mayoría de los proyectos, las decisiones eran tomadas por las maestras y el equipo interprofesional, rara vez con algún familiar.

Así, aunque en esta etapa el intercambio entre profesionales externos y de la comunidad educativa fue enriquecedor, los sujetos —escolares— aún no eran partícipes de las decisiones que se tomaban sobre su desempeño; aunque las orientadoras daban a conocer lo pactado a familiares y escolares, ello no siempre coincidía con sus intereses y posibilidades.

Según lo reportan Fernández y Orjuela (2003):

Después de tres años de atención en la localidad y un gran número de sesiones de atención directa se está solicitando más apoyo al maestro, especialmente en lo relacionado con acompañamiento en el aula. Este razonamiento surge como necesidad sentida y expresada de la comunidad educativa general. (p. 7)

⁸⁶ En el documento *Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales* (Secretaría de Educación del Distrito, 1999) se hace alusión a que el proyecto personalizado se había establecido previamente en el artículo 7 del Decreto 2082/1996.

A partir de ese momento, se reforzaron los acompañamientos en aula y los espacios de intercambio con maestras y maestros, relacionados con la atención indirecta. Sin embargo, entre 2005 y 2006 las capacitaciones dirigidas a madres, padres, maestras y maestros no lograron la frecuencia deseada, pues el tiempo se tornó cada vez más escaso.

Desde el 2003 se buscó una participación más activa de los y las escolares sobre su desempeño. En este sentido, en alguna medida los trabajos de grado nutrieron y significaron cambios (Tabla 11). Así, por ejemplo, el trabajo sobre resultados funcionales (Arango y Martínez, 2003) facilitó, por un lado, la comunicación con madres, padres y acudientes, incluso con las y los maestros; de otra parte, buscó una participación más activa de las y los escolares a través del llamado *objetivo de autodeterminación*⁸⁷, que se incorporó especialmente en los programas de nivelación y remediación, donde podían escoger, a partir de sus preferencias e intereses, alguna de las actividades a desarrollar en los rincones sensoriales. Además, la investigación que abordó las estrategias de regulación dirigidas a familiares, maestras y maestros (Torres y Wilches, 2004) brindó elementos para una comunicación más fluida y que los acompañamientos que se realizaban en el aula se concertaran con los y las escolares.

Cabe destacar que un factor clave para el posicionamiento de la práctica en las escuelas de Tunjuelito fue contar con la tecnología de los rincones sensoriales que, con el soporte desde la teoría de integración sensorial, diferenció el rol de las y los terapeutas ocupacionales en esa experiencia particular⁸⁸. Adicionalmente, en el programa Atención Integral al Escolar, se desarrollaron pasantías como

figura de movilidad académica estudiantil, entre otros, con participantes de Cali, España y Estados Unidos. Sin embargo, no se encontraron los informes finales que permitan precisar los alcances y limitaciones de estas experiencias.

Finalmente, al tiempo que concluía el contrato entre la universidad y la Alcaldía Menor de Tunjuelito, circulaban con fuerza los discursos y la normativa referente a la inclusión en educación; no obstante, el modelo imperante en la localidad seguía anclado en la educación integradora. De esta experiencia surgieron reflexiones en torno a cómo superar las limitaciones de la educación integradora, cómo atender a la población desplazada por el conflicto armado y en otras condiciones de vulnerabilidad de manera más continua y efectiva, y cómo lograr la participación de las y los escolares en sus procesos de aprendizaje. En este contexto y ya cumpliendo un ciclo, se decidió el traslado de la práctica a la localidad de Los Mártires, donde estaban iniciando procesos de inclusión educativa importantes.

Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela (2012-2018)

Las experiencias y aprendizajes acumulados desde las prácticas integrales de terapia ocupacional en el Instituto Pedagógico Nacional y en las escuelas de la localidad de Tunjuelito dejarían una huella y una mirada innovadora acerca del lugar de la profesión en las instituciones educativas. Lo anterior, sumado al surgimiento de un grueso de normatividad internacional y nacional, alimentaba las reflexiones para la formación, enfatizando en la perspectiva de la educación inclusiva y sus implicaciones en la cobertura de otras poblaciones denominadas *en condiciones de vulnerabilidad*.

De esta manera, la necesidad de definir unos espacios deseables desde los cuales seguir construyendo saberes y desarrollando prácticas académicas se sumaba a una postura política respecto a los lugares en los que la universidad pública debía hacer presencia, al priorizar aquellos en donde las poblaciones no tuviesen acceso a la atención de terapia ocupacional. En el año 2012, esto condujo a la decisión de llevar la práctica de educación a la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de

⁸⁷ En el sentido de tomar una decisión o de elegir algo, por sencillo que fuese.

⁸⁸ La tecnología blanda, relacionada con las evaluaciones empleadas, también evolucionó desde inicios de los años noventa con evaluaciones extraprofesionales estandarizadas para población iberoamericana, la validación de algunas pruebas para el contexto bogotano y la creación de evaluaciones propias. En la actualidad, este tema se mantiene en revisión, lo que ha llevado a usar pruebas con una mirada amplia sobre la participación ocupacional, como el School Function Assessment (SFA) (Coster *et al.*, 1998).

Venezuela, colegio que ya contaba con un recorrido y experiencias en procesos de educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. Ubicado en Los Mártires⁸⁹, una localidad con un histórico de condiciones sociales complejas, el colegio daba respuesta a los intereses de desarrollo de la práctica, relacionados con la atención a población en condición de vulnerabilidad, la continuidad en el trabajo interdisciplinario y la visibilidad de la terapia ocupacional como parte de las dinámicas institucionales.

Los documentos y normativas internacionales del momento daban forma a los principios de la educación inclusiva, haciendo énfasis en la atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y con particular interés por las personas con discapacidad. En este sentido, se destacan la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Incheon (Unesco, 2015).

En el ámbito nacional también existían normativas orientadas a garantizar el acceso a la educación, algunas de las cuales visibilizaban al terapeuta ocupacional como parte de los equipos pedagógicos: Ley 115/1994⁹⁰, Decreto 1860/1994,

Decreto 1278/2012⁹¹, Decreto 366/2009⁹², Resolución 2565/2003⁹³, Ley 1346/2009⁹⁴, Ley 1618/2013, Decreto 1075/2015⁹⁵, Decreto 2105/2017⁹⁶ y Decreto 1421/2017⁹⁷. Con ello se abrieron espacios para la terapia ocupacional como parte de los equipos de profesionales que atendían a las diversas poblaciones que encontraban restricciones en su participación escolar.

ocupacionales y otros profesionales para acompañar los procesos de integración escolar. En el caso de Bogotá, en los *Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales* (Secretaría de Educación del Distrito, 1999, p. 23) se da lugar a la inclusión de terapia ocupacional mediante convenios.

⁸⁹ Según el *Diagnóstico local con participación social 2009-2010* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), en la localidad de Los Mártires las condiciones de vida de la comunidad están condicionadas por factores de riesgo como la contaminación atmosférica por polución industrial y tránsito vehicular, la presencia de una vía férrea en abandono que se constituye en foco de contaminación e inseguridad, escasez de zonas verdes y parques infantiles seguros, condiciones de riesgo biológico por la presencia de edificaciones en abandono y la subsecuente proliferación de asentamientos para vivienda y reciclaje, y la inadecuada disposición de residuos sólidos, dada la cercanía con plazas de mercado, entre otros.

⁹⁰ Si bien la Ley 115/1994 no menciona de manera explícita a terapia ocupacional como parte del equipo profesional en la escuela, el título III, capítulo 1 menciona que: “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y *terapéuticas* que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”; el artículo 48 menciona la creación de las *aulas especializadas* como parte de los programas de apoyo pedagógico para atención a personas con limitaciones. Así, bajo la categoría *terapéutica* y las aulas especializadas se dio paso al ingreso de terapeutas

⁹¹ El Decreto 1278/2012 regula los procesos de profesionalización docente, de manera particular. Al referirse al rol de docente orientador, se incluye en este perfil al terapeuta ocupacional.

⁹² En el capítulo III, artículo 14, aparece la o el terapeuta ocupacional como parte del equipo de apoyo pedagógico para dar respuesta a los requerimientos diferenciales de estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.

⁹³ El artículo 4 menciona al terapeuta ocupacional como parte de las y los profesionales que desempeñan funciones de apoyo a la integración académica y social de estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁹⁴ Por la cual se adopta en Colombia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

⁹⁵ El capítulo 5, sección 1, define la organización del apoyo pedagógico, incluyendo los apoyos terapéuticos; el artículo 2.3.3.5.1.5.3. incluye al terapeuta ocupacional como parte del personal de apoyo pedagógico.

⁹⁶ Este decreto modifica parcialmente el Decreto 1075/2015 (decreto único reglamentario del sector educación en Colombia) y explicita los roles de docente orientador y docente de apoyo; en ambos se incluyó en el perfil a terapeutas ocupacionales. Si bien en el manual de funciones de los cargos docentes se había excluido al terapeuta ocupacional en el perfil de docente orientador y docente de apoyo, la lucha gremial a través del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional, apoyado por las escuelas de formación universitaria, permitió modificar este manual.

⁹⁷ El artículo 2.4.6.3.3. menciona los tipos de cargos docentes — dentro de los cuales se encuentran el de docente de apoyo pedagógico— encargados de acompañar a las y los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad. Si bien no es explícito el perfil de estos cargos, las y los terapeutas ocupacionales ya venían ocupando estos cargos como parte de los acumulados profesionales en la escuela.

El acumulado normativo y documental sería clave para el inicio de diálogos y tensiones relacionados con dos aspectos: por un lado, la necesidad de deconstruir los referentes teórico-prácticos que venían sustentando conceptual y operativamente las prácticas académicas, de cara a vincular otras apuestas epistemológicas y conceptuales como las de la neuroeducación, la diversidad; de otra parte, la noción de barreras para la participación⁹⁸ y la ampliación en la mirada de los sujetos de atención y de interacción profesional.

Desde la perspectiva teórica, se dio lugar al análisis de los referentes empleados históricamente, donde surgieron preguntas y necesidades en torno a replantear los propósitos de la terapia ocupacional en la escuela y comprender a los sujetos de atención desde la mirada de la educación inclusiva, que proponía una transformación de los entornos educativos y de las formas de entender la diversidad, más que *intervenir* individuos.

En este sentido, los programas de atención de terapia ocupacional seguían conceptualizando a las y los escolares desde sus necesidades educativas, más que desde sus formas diversas de ser, estar y hacer en la escuela; en consecuencia, agruparles por sus condiciones particulares y brindar una atención específica fuera del aula era problematizado por el cuerpo docente como una persistencia de la mirada clínica en la escuela. ¿Era la escuela el lugar apropiado para realizar evaluaciones e intervenciones terapéuticas? ¿Cómo redefinir el papel de la terapia ocupacional en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva? ¿Qué nuevos lugares y acciones podrían crear las y los terapeutas como parte de los equipos interdisciplinarios? ¿Cómo transformar la mirada clínica en la escuela?

En relación con la necesidad de ampliar la mirada sobre los sujetos de atención y de interacción profesional, los diálogos con docentes de aula y de apoyo permitirían reconocer a otras poblaciones con restricciones en la participación escolar, que se explicitaban como de especial atención en la Ley 115/1994, el documento *Lineamientos de política*

para la atención educativa a poblaciones vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, s. f.) y las *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos, 2012).

El reconocimiento de otros sujetos que hacían parte de la comunidad educativa, fruto de procesos sociopolíticos como el desplazamiento forzado, alimentarían las reflexiones y debates sobre las condiciones que promueven o restringen la participación escolar. Por ello era necesario plantear comprensiones amplias y relacionales de lo humano que pusieran de relieve las múltiples condiciones que pueden incidir en el desempeño de las y los escolares, y gestionar acciones de terapia ocupacional desde perspectivas interseccionales, logradas a partir de los avances conceptuales y epistemológicos. Así, se generaron espacios y proyectos colectivos con profesionales en psicología y bibliotecología, también con las orientadoras y docentes, con una perspectiva educativa y pedagógica, más que terapéutica.

Al respecto, la ubicación geográfica del Colegio ponía en evidencia el lugar de las escuelas como espacios de protección para la población infantil y develaba la necesidad de acciones político-administrativas y comunitarias para fortalecer y mejorar las condiciones de bienestar. Se identificaron como barreras para el aprendizaje y la participación ocupacional la vulnerabilidad socioeconómica, el desplazamiento forzado, la pobreza, el abandono, la violencia intrafamiliar, prácticas de matoneo, problemas de aprendizaje y desarrollo, que demandaban procesos de reflexión y acción desde terapia ocupacional.

De esta manera, se precisaba de una mirada interseccional y de una comprensión de la escuela como espacio de aprendizaje académico, pero también de socialización, encuentro, protección y potenciación de las capacidades personales de todas las niñas y niños, no solo de quienes viven situaciones de discapacidad. Con frecuencia nos encontrábamos con las preguntas: ¿por qué asisten los niños, niñas y adolescentes a la escuela?, ¿qué otros factores constituyen a la escuela como factor

⁹⁸ Atendiendo a lo dispuesto en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

protector para el bienestar de niñas y niños? Y desde ese lugar: ¿cómo la participación en los espacios de terapia ocupacional debía mantenerse como factor protector para el desarrollo de las niñas y los niños de la escuela? Estas preguntas facilitaron el desarrollo de trabajos de grado que se aunaban a las discusiones y a nuevas propuestas de acción sintonizadas con la educación inclusiva (Tabla 11).

La confluencia de hechos sociopolíticos, normativas, transformaciones en la perspectiva teórica del programa y en los espacios de práctica marcará transiciones en el reconocimiento de los sujetos y, por tanto, en la necesidad de repensar la actuación del terapeuta ocupacional en la escuela y el fortalecimiento de lo teórico que orientaba la práctica.

Así, uno de los ejes de reflexión fue el modelo de desempeño ocupacional del escolar, con la necesidad de comprender los subprogramas de promoción, prevención, nivelación y remediación de cara a las propuestas de la educación inclusiva y de los nuevos lugares en los cuales se ubicaba el terapeuta ocupacional a partir de la normativa en educación. ¿Cómo construir el deber ser de las y los terapeutas ocupacionales en roles como el de docente orientador? ¿Cómo transitar de prácticas terapéuticas en la escuela a prácticas centradas en la participación? ¿Cuál es el saber especializado y diferenciado de la terapia ocupacional que aporta a los procesos de educación inclusiva y al desarrollo de herramien-

tas específicas como el diseño universal para el aprendizaje y los planes individualizados de ajustes razonables? Estas preguntas siguen vigentes en nuestras reflexiones.

Reflexiones finales

Los periodos e instituciones contemplados en este capítulo evidencian la mirada particular de las y los terapeutas ocupacionales en relación con los procesos de segregación, integración e inclusión y las proyecciones a una educación en la diversidad, como reflejo de la transformación de nuestros contextos educativos, en los cuales estos procesos coexisten, se tensionan y solapan, lo que limita las posibilidades de encuadrarlos en un periodo histórico particular. Se develan comprensiones en torno a la necesidad de transformar los contextos y ajustar las demandas ocupacionales como estrategias para deconstruir acciones y concepciones que habían estado centradas en los sujetos y en la necesidad de acercarlos a las demandas del contexto. Finaliza con una apuesta en el horizonte desde la educación inclusiva, sin tener aún certeza de la misma. La Tabla 12 sintetiza estos elementos en clave de sujetos, perspectivas teóricas y normativas para los cuatro principales escenarios donde se ha desarrollado la práctica educativa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia.

Tabla 11. Trabajos de grado realizados para el área de educación (1990-2018).

Instituto Pedagógico Nacional	Escuelas de Tunjuelito	República Bolivariana de Venezuela
Ramírez y Valencia (1990); Angulo y Barreto (1990); Guatibonza y Rey (1990); Cruz y Rincón (1993); Benavides (1994); Olivares y Piñeros (1995); Africano et al. (1996); Chasoy y Barrera (1997); Peña et al. (1998); Arévalo y Monsalve (1999); Duarte et al. (2001). A través de trabajos de grado también se abordó la generación de evaluaciones propias, como el instrumento para el Cuestionario sobre Características del Medio Ambiente Escolar (Barrantes et al., 1997) y la Caracterización del Procesamiento Sensoriomotor del Preescolar (Araque y Guevara, 1999).	López y Méndez (2001); Alonso et al. (2001); Ramos y Ortiz (2001); Castillo et al. (2003); Arango y Martínez (2003); López et al. (2003); Torres y Wilches (2004); Cusgüen et al. (2005); Maldonado y Ramírez (2005).	Moreno (2011); Montoya y Peñuela (2012); Poveda (2015); Daza (2016); Gómez et al. (2017).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Síntesis de sujetos, perspectivas teóricas y normativas en la práctica educativa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia (1969-2018).

Escenario	Sujetos	Perspectivas teóricas	Normativa
Centro de Educación Especial del Hospital de la Misericordia (1968-1988)	Según la normativa vigente, se trataba de estudiantes subnormales (Decreto 3157/ 1968). Las y los alumnos que se atendían en terapia ocupacional eran (y tenían): limitados visuales, dificultades de aprendizaje, limitados neuromusculares, problemas de conducta, retardo mental, limitados auditivos y del lenguaje y áreas asociadas (Arango, 1983).	Conocimiento extraprofesional Se incluyeron en la reforma curricular perspectivas de la psicología y la pedagogía a partir del Acuerdo 15/1976 del Consejo Superior Universitario. En terapia ocupacional Todas las docentes se formaron en integración sensorial (particularmente Laura Álvarez de Bello, María Helena Rubio y Emma Grimaldo), nutrieron sus prácticas, y realizaban demostraciones de las pruebas y en observaciones clínicas y modalidades terapéuticas.	El Decreto 3157/1968 y el Decreto 2499/1973 crean en el Ministerio de Educación Nacional la División de Educación Especial y los requisitos de funcionamiento de los centros de educación especial.
Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996)	A todos los preescolares de la Institución. Escolares con bajo rendimiento, repetencia o problemas de atención, principalmente. En algunas ocasiones se atendían escolares con <i>necesidades educativas especiales</i> . Escolares supeditados a las decisiones de madres, padres, maestras y terapeutas.	Conocimiento extraprofesional Métodos y técnicas educativas, teorías de la educación, psicología del desarrollo, neuromorfología. Modelo de terapia ocupacional Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002).	Internacionales Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990). Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Nacionales Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 2082/1996.
Escuelas de la Localidad de Tunjuelito (2000-2008)	Las niñas y los niños escolares de preescolar y básica primaria, quienes aún no eran partícipes de las decisiones. Coloquialmente, <i>los niños de la terapia</i> . Desde el 2003 se buscó la participación más activa de las y los escolares.	Modelos de terapia ocupacional Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002), con el uso de tecnología blanda y dura. Bases del modelo de Jean Case Smith. Bases de integración sensorial. Conocimiento extraprofesional Neuromorfología. Psicología del desarrollo. Teorías biosociales: bases en neurociencias. Documentos de la Unesco.	Internacionales Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Foro Mundial de Educación de Dakar (Unesco, 2000). Nacionales Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 2082/1996. Ley 361/1997. Decreto 3020/2002.
Colegio República Bolivariana de Venezuela (2010-2018)	Escolares, algunos/as con discapacidad. Otros grupos de escolares vulnerados: población afrodescendiente, desplazada por la violencia, de comunidades indígenas, migrantes de Venezuela, hijos/hijas de combatientes y excombatientes del conflicto armado, población en restablecimiento de derechos. Se introduce la categoría de diversidad dada la población heterogénea, se desarrollan acciones para favorecer la participación de las y los escolares.	Modelo de terapia ocupacional Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2010). Se ha centrado la atención en procesos de promoción y prevención. Teorías en Terapia Ocupacional: bases de neurodesarrollo y de integración sensorial Conocimiento extraprofesional Neuromorfología. Psicología del Desarrollo. Documentos y declaraciones en educación, nacionales e internacionales.	Internacionales Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Nacionales Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 1860/1994. Criterios pedagógicos y organizativos (Secretaría de Educación, 1999). Ley 1618/2013; Resolución 2565/2003 y Decreto 366/2009. Ley 1346/2009. Decreto 1075/2015. Decreto 1421/2017.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los sujetos de atención, el cambio más significativo, aunque lento, es el paso de una o un paciente, registrado al inicio de la educación especial, a sujetos diversos e históricos que demandan la transformación de los entornos para garantizar su participación ocupacional, su ejercicio de derechos y su libertad humana.

En este mismo contexto, el vínculo e interés de la universidad por los sujetos en relación con los contextos que habitan, los cuales pueden constituir condiciones de vulnerabilidad y restricción para el acceso y la participación en espacios educativos. De esta manera, la práctica educativa de la Universidad Nacional de Colombia, cumpliendo con su compromiso social, se ha desarrollado en un 90% en escuelas públicas, reconocidas como espacios que enriquecen la visión de las y los practicantes por la diversidad que allí encuentran.

Por otra parte, como la perspectiva teórica inicialmente se fundamentaba en saberes extra-profesionales (psicología, pedagogía y neurociencias, particularmente), se fue haciendo propia con la construcción del modelo de desempeño ocupacional del escolar, cuya operacionalización en contextos educativos situados fue tensionado y transformado, aunque se conservó la base relacional persona-ambiente-ocupación o, mejor aún, capacidades personales, demandas escolares y contexto. La incorporación del contexto espacio temporal se ha mantenido como constante en la práctica, con lo cual se busca ser sensible a las dinámicas de cada institución, barrio y localidad particulares, en las que se desenvuelven las y los participantes de los procesos educativos y culturales.

También se destacan las reflexiones y tensiones que surgen entre los planteamientos operativos del modelo teórico y las perspectivas de la educación inclusiva y la diversidad. De manera particular, los diálogos en torno a los subprogramas de nivelación y remediación, centrados en las nociones de necesidades educativas transitorias y permanentes, darían la pauta para repensar y organizar acciones encaminadas a entender la diversidad y desligar el programa de miradas centradas en concepciones clínicas, además de proyectar el papel de las y los terapeutas ocupacionales frente a esta realidad.

Como herramienta transversal al proceso de transformación de la práctica y de la perspectiva teórica, la investigación ha sido útil para profundizar en asuntos problematizados en el actuar de las y los practicantes, y para generar diversos horizontes de acción en las prácticas y en el ejercicio profesional. Lo anterior ha contribuido a posicionar la investigación como parte de las competencias de las y los futuros profesionales, en coherencia con los planteamientos de la última reforma curricular del programa.

En lo que respecta a la normativa nacional e internacional, en primera instancia se acogió, dada la apertura que representaba para la terapia ocupacional en las escuelas; esta oportunidad se aprovechó, amplia y especialmente, en los niveles de preescolar y básica primaria. Posteriormente, una de las tensiones frente a la normatividad nacional en los equipos interprofesionales fue que, si bien trataba de sintonizarse con las apuestas internacionales, a finales de los años noventa no se contaba con la suficiente preparación de la comunidad educativa para los tránsitos de la educación especial a la integración escolar y de esta, más recientemente, hacia la educación inclusiva.

Todo ello llevó a ampliar los espacios de atención indirecta mediante capacitaciones y acompañamientos en aula, liderados inicialmente en Tunjuelito por la docente Laura Álvarez de Bello y sus estudiantes de práctica. Luego, las docentes de la universidad continuaron esos espacios de intercambio con las maestras, donde asumían los retos para los que, según señalaban, no se les había preparado en sus licenciaturas. Infortunadamente, este tema aún persiste y enfrenta dificultades asociadas con la disposición de tiempos, por ejemplo, con la jornada única, que restringe las posibilidades de formación de las y los maestros; así lo han denotado los informes alternos de seguimiento a la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016; Correa *et al.*, 2018).

Ya en el siglo XXI, la falta de recursos públicos para sostener iniciativas como las unidades de atención, los equipos interprofesionales, el manejo de grupos pequeños para atender a las particularidades

de las y los escolares o el escaso tiempo disponible para el encuentro con madres, padres, maestras y maestros han sido temas problemáticos para el logro de los propósitos planteados en las normativas. Por esto, se necesitan miradas críticas y contextualizadas sobre la educación inclusiva, que viabilicen su proyección, operativización y seguimiento desde las realidades particulares de los diferentes territorios y sujetos.

En los últimos años, se cuenta con la Resolución 253/2019 del Ministerio de Educación Nacional, la cual incluye al terapeuta ocupacional como parte del abanico de profesionales que pueden ocupar el cargo de docente orientador. Este hecho, fruto de una lucha político gremial, demanda continuas reflexiones para la comunidad profesional y para la definición colectiva de nuestro lugar en la escuela; el horizonte lo seguimos construyendo.

De otra parte, la clave de trabajo interprofesional iniciada en el Centro de Educación Especial de la Misericordia, con perspectiva de rehabilitación, se transformó al llegar a las escuelas de educación regular, y se coordinó particularmente mediante el trabajo interdisciplinario con orientadoras, maestras, maestros, personal directivo y profesionales en psicología y fonoaudiología. En la cotidianidad escolar, con los tiempos escasos, estas posibilidades se vieron afectadas.

Asuntos como la comunicación efectiva con la comunidad educativa, maestras, madres, padres y otros familiares, así como con las y los escolares, han traído a la práctica reflexiones sobre la auto-determinación, la toma de decisiones y otros que superan lo consignado en los proyectos educativos personalizados y que retan en la actualidad la configuración de los planes individuales de ajustes razonables (conocidos como PIAR).

Por último, existen vacíos de información para realizar una sistematización de la práctica en sentido amplio y profundo, pues no se cuenta con registros confiables ni documentación para cada periodo. En este sentido, se recomienda a las y los colegas mantener archivos de sus experiencias, para dejar un legado a las nuevas generaciones de terapeutas ocupacionales.

Agradecimientos. A la profesora Laura Álvarez de Bello, quien fue pionera en la Universidad Nacional de Colombia en el trabajo de terapia ocupacional en educación especial y en educación regular. A ella, nuestra gratitud y reconocimiento.

Referencias

- Acosta, L. (1986). *Funciones asistenciales del terapeuta ocupacional en educación especial* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Acta 02 del 8 de febrero noviembre de 1989. (8 de febrero de 1989). Comité Asesor Carreras de Terapia, Universidad Nacional de Colombia.
- Acta 38 del 30 de noviembre de 1988. (30 de noviembre de 1988). Comité Asesor Carreras de Terapia, Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 0016 de 1977 [Consejo Universitario Superior]. Por el cual se aprueba el plan de estudios para la carrera de terapia ocupacional de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. 1997.
- Acuerdo 15 de 1976 [Consejo Superior Universitario]. Por el cual se dictan disposiciones sobre el cambio de título de las Carreras de Terapia - Facultad de Medicina. 9 de marzo de 1976. Acta 5.
- Africano, G. M., Mayorga, C. H. y Puentes, E. S. (1996). *Validez y confiabilidad del test de habilidades visoperceptuales —no motor— Gardner (1982)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s. f.). *Diagnóstico local con participación social 2009-2010: Localidad Los Mártires*. <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/14-LOS%20MARTIRES.pdf>
- Alonso, P., Contreras, L. y López, C. (2001). *Efectividad de un programa sensorio-motor dirigido a niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias pertenecientes a la escolaridad regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Álvarez, L. (1994). *Terapia ocupacional en el sector educativo colombiano, una perspectiva histórica*

- y de modernización. *Revista Ocupación Humana*, 5(3), 16-19.
- Álvarez, L. (2002). *Modelo desempeño escolar*. En Curso de educación continuada para profesionales de terapia ocupacional. Atención a la discapacidad infantil. Programa Centros de Vida Sensorial.
- Álvarez, L. (2010). *Terapia ocupacional en educación: Un enfoque sensorial en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, L. y Fernández, A. (2004). *Sistematización del programa de atención integral al escolar PAIE —Localidad de Tunjuelito— 2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Angulo, A. M. y Barreto, B. L. (1990). *Características de la potencialidad corporal y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arango, L. (1983). *Características de los niños pre-escolares y forma de atención por terapeutas ocupacionales en centros privados de educación especial* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arango, N. y Martínez, P. (2003). *Resultados funcionales de terapia ocupacional de acuerdo con las competencias básicas propuestas para educación básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Araque, S. M. y Guevara, N. (1999). *Diseño y validez de un instrumento de caracterización del procesamiento sensorio-motor del preescolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arévalo, E. A. y Monsalve, L. A. (1999). *Adaptación y validez concurrente de la prueba primer paso* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Barrantes, D. A., García, E. y Pulido, A. E. (1997). *Diseño y validez preliminar de contenido del cuestionario de características del medio ambiente escolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Bautista, G. y Suárez, L. (1985). *Funciones del profesional universitario de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Benavides, M. (1994). *Objetivos de la terapia ocupacional en atención directa e indirecta con el educando regular de básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Buitrago, M. T. (2011). La rehabilitación basada en la comunidad: un recuento histórico internacional, nacional y distrital, 1979-2004. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(2), 39-61. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1601>
- Castillo, S., Morales, D. y Tovar, M. (2003). *Competencias, desempeños e indicadores sensorio-motores para un programa de educación preescolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Chasoy, M. y Barrera, O. (1997). *Diseño y validación de una propuesta educativa que promueva el desempeño ocupacional del escolar INGA* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Christiansen, C. y Haertl, K. (2016). Historia contextual de la terapia ocupacional. En B. Schell, G. Gillen y M. Scaffa (eds.), *Willard & Spackman Terapia Ocupacional* (12.^a ed. p. 9). Médica Panamericana.
- Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (15 de agosto-2 de septiembre de 2016). *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad]. Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza. <https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/informes-elaborados-por-la-coalicion-C3%B3n/informe-sombra-presentado-al-comit%C3%A9-cdpc?authuser=0>

- Correa, L., Rúa, J. C. e Ibáñez, V. (2018). *#Escuela Para Todos: Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Desclab.
- Coster, W., Coster, W., Deeney, T. A., Haley, S. y Haltiwanger, J. (1998). *School function assessment* [Batería de evaluación]. Psychological Corporation.
- Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales*. (1999). Secretaría de Educación del Distrito.
- Cruz, L. y Rincón, M. (1993). *Problemas del comportamiento ocupacional que aborda el terapeuta ocupacional en básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Cusgüen, L., Madrid, S. y Rico, P. (2005). *Participación en educación física de los escolares con discapacidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Daza, P. P. (2016). *Ocupaciones e identidades: construcciones desde las narrativas de niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Decreto 80 de 1980 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se organiza la educación post-secundaria en Colombia. 22 de enero de 1980. Diario Oficial n.º 35465.
- Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. Diario Oficial n.º 47258.
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Diario Oficial n.º 49523.
- Decreto 1278 de 2012 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2012.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Diario Oficial n.º 50340.
- Decreto 1860 de 1994 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. Diario Oficial n.º 41480.
- Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. Diario Oficial n.º 42922.
- Decreto 2105 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. 14 de diciembre de 2017.
- Decreto 2499 de 1973 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se señalan requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de estudios de los establecimientos educativos que funcionan en el territorio de la República. 5 de diciembre de 1973. Diario Oficial n.º 34013.
- Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo. 10 de diciembre de 2002. Diario Oficial n.º 45028.
- Decreto 3157 de 1968 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. 26 de diciembre de 1968. Diario Oficial n.º 32697.

- Duarte, L. K., Toloza, L. A. y Umbacia, A. M. (2001). *Validez congruente de la batería para la valoración del movimiento en los niños de 9 a 12 años, versión 1992 en Santafé de Bogotá* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Escobar, X. y Rodríguez, L. (2015). *Terapia Ocupacional: Una perspectiva histórica desde la Universidad Nacional de Colombia (1966-1989)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Fernández, A. y Duarte, C. (2017). El Centro de Educación Especial del Hospital Pediátrico de La Misericordia. En E. Restrepo-Zea, C. Sánchez y G. Silva-Carrero (eds.), *Ciencias de la Vida* (Tomo I, Colección del Sesquicentenario, pp.324-353). Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, A. y Orjuela, M. (2003). *Desempeño ocupacional escolar para el programa de atención al escolar: Localidad de Tunjuelito, 2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, A., Monsalve, L. y Orjuela, M. (2003). *Programa académico de campo desempeño ocupacional sociolaboral, subprograma desempeño ocupacional escolar, I -2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, C., Ovalle, C. y Riaño, A. (2017). *Ocupaciones colectivas en la infancia: reflexiones en torno a la escuela diversa* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Guatibonza, R. y Rey, L. F. (1990). *Parámetros de evaluación de terapia ocupacional para la promoción automática* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Hoyos, M. y Domínguez, C. (1977). *El papel de terapia ocupacional en educación especial con trastornos de aprendizaje* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. Diario Oficial n.º 42978.
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. Diario Oficial n.º 47427.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Diario Oficial n.º 48717.
- López, L. y Méndez, M. (2001). *Programa de terapia ocupacional para escolares con discapacidades secundarias del aprendizaje* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- López, C. y Perozo, A. (1997). *Orientación ocupacional para estudiantes del grado décimo de una institución educativa en Santafé de Bogotá* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- López, Y., Méndez, L. y Ortiz, S. (2003). *Propuesta de terapia ocupacional para la asesoría a maestros de básica primaria en atención a la diversidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Maldonado, C. y Ramírez, D. (2005). *Superdotación: Una aproximación bibliográfica crítica* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Manrique, H. y Scioville, I. (1977). Colombia. En Comisión Austríaca para la UNESCO, Comisión Nacional Colombiana de Cooperación con la UNESCO, Comisión Nacional Iraní para la UNESCO y Comisión Nacional Tunecina para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial. Austria, Colombia, Irán, Túnez* (pp. 108-132). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024518_spa.locale=es

- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90668.html>
- Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf
- Moreno, M. T. (2011). *Las políticas públicas de inclusión educativa en el quehacer del terapeuta ocupacional* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Montoya, D. y Peñuela, M. A. (2012). *Por una escuela inclusiva: Reconocimiento de la diversidad escolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Olivares, R. y Piñeros, C. (1995). *Cobertura y programa de Terapia Ocupacional en educación regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Organización de las Naciones Unidas. (13 de diciembre de 2006). *Convención internacional 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. (marzo de 1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (abril de 1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 21, 15-26. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26-28 de abril de 2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar: La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos* [Conferencia]. Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Organización Panamericana de la Salud (1971). *Conferencia Latinoamericana sobre Rehabilitación de Inválidos*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/1275>
- Pardo, J. (1972). *Curso para la formación de médicos especialistas en rehabilitación: Programa*. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, E., Prieto, S. y Rodríguez, L. (1998). *Diseño de un programa de terapia ocupacional para escolares con retardo mental integrados a la escuela regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Poveda, K. (2015). *La ocupación como proceso subjetivante: Reflexiones desde la condición de niños que han experimentado situaciones de maltrato* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ramírez, M. E y Valencia, D. (1990). *Caracterización de las funciones del terapeuta ocupacional en educación regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ramos, G. y Ortiz, Y. (2001). *Identificación de las características kinestésicas y neuromusculares en habilidades manipulativas y grafo-motoras en niños y niñas preescolares* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].

- Resolución 253 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adicionan unos títulos habilitantes para los cargos y áreas del Anexo I de la Resolución 15683 de 2016, que contiene el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente que fuera adoptado mediante la Resolución 09317 de 2016 y se dictan otras disposiciones. 15 de enero de 2019.
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre de 2003. Diario Oficial n.º 45357.
- Reyes, S., Rodríguez, M. y Tobón, J. P. (2003). *Validez y confiabilidad del instrumento análisis del desempeño sensoriomotor de Eileen W. Richter y Patricia Montgomery para la población con retardo mental* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Secretaría Distrital de Hacienda y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Santa Fe: Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/25125>
- Secretaría Distrital de Planeación y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo a la Localidad de Tunjuelito: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos.* <https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/06%20Localidad%20de%20Tunjuelito.pdf>
- Torres, M. y Wilches, M. (2004). *Estrategias de regulación dirigidas a padres y maestros de niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Trujillo, A. (1994). Modelo de desempeño ocupacional y realización humana: su origen y alcance. En A. Trujillo (ed.), *Terapia ocupacional y universidad* (pp. 99-112). Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A. (1995). Desempeño ocupacional realizante: un modelo sobre los propósitos de la Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 6(2), 11-21.
- Trujillo, A. (2002). *Terapia ocupacional: Conocimiento y práctica en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Villamil, E. M. (2018). *Terapia ocupacional en educación regular: Origen y trayectoria desde la Universidad Nacional de Colombia (1986-2006)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Yarza, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 281-305.

Inclusión, exclusión e in/exclusión, reflexiones críticas para pensar la terapia ocupacional en educación

DOI: 10.25100/peu.868.11

 *Jaqueline Cruz Perdomo*
jaqueline.cruz@correounivalle.edu.co

 *Clara Duarte Cuervo*
clara.duarte@estudante.ufscar.br

 *Aleida Fernández Moreno*
cafernandezm@unal.edu.co

Las y los terapeutas ocupacionales en Colombia hemos trabajado desde hace más de cinco décadas en el campo de la educación. Iniciamos en instituciones de educación especial; con el tiempo, nuestro ejercicio profesional se extendió a la educación regular, donde llegó a ocupar diferentes posiciones y con alcances diversos (Álvarez, 2010; Fernández y Duarte, 2017; Trujillo, 2002).

Actualmente, trabajamos en escuelas públicas como profesionales de apoyo, orientadoras u orientadores escolares; en colegios privados; en consultorios y otros espacios, haciendo atención individual a escolares; en universidades, dirigiendo asignaturas, proyectos de práctica, trabajos de grado y tesis de posgrado relacionados con el campo; en secretarías de educación, coordinando o realizando proyectos; como asesoras o asesores para el Ministerio de Educación Nacional⁹⁹; en organizaciones no gubernamentales o proyectos en las ciudades y los municipios donde habitan comunidades negras, indígenas, campesinas, entre otras. En todos estos espacios, de manera general, nuestra actuación sigue el interés por promover la participación de personas de diferentes edades, particularmente niños y niñas, en los escenarios y actividades educativas.

Atravesando estos recorridos, las profundas reformas estatales y económicas que se consolidaron en la década de 1990 en América Latina significaron formas de gobierno, políticas, saberes y, en general, prácticas de vida más orientadas hacia la competencia, el capitalismo cognitivo¹⁰⁰, el trabajo en red, la globalización, la gestión del trabajo y la salud, el saber experto, las políticas públicas, la visibilidad de las comunidades negras e indígenas, etc.

⁹⁹ Por ejemplo, el documento *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos, 2012). También, las *Guías didácticas de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad* (Quintana et al., 2014).

¹⁰⁰ Puede definirse como “el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento [...] y de las actividades de alta intensidad de saberes [...] se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones” (Vercellone, 2004, p. 66).

Fue en el contexto de esta *nueva forma de vida*, marcada por la racionalidad neoliberal¹⁰¹, que emergieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990) y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 1994), las cuales empujaron globalmente los saberes, políticas y prácticas de inclusión en la educación.

Estos elementos han contribuido a la creación de condiciones para la emergencia de un régimen de verdad alrededor de la inclusión que se mantiene y refuerza con los aportes de diferentes profesiones, movimientos sociales, a través de políticas públicas y discursos institucionales nacionales e internacionales. En palabras de Veiga-Neto y Corcini Lopes (2011a): “la inclusión (social y escolar) se ha construido como un imperativo [...], un principio dado e incuestionable que se presenta en la actualidad blindado a cualquier forma de crítica” (p. 135, traducción propia).

Así, reconociendo que en nuestra experiencia nos hemos sintonizado con algunas de esas propuestas, hoy nos dejamos interpelar para repensar nuestra propia praxis. Hacemos este planteamiento como una invitación, una provocación para que las y los terapeutas ocupacionales asumamos una posición crítica frente a la inclusión¹⁰², a la normativa y a las políticas de organizaciones nacionales e interna-

cionales que tradicionalmente indican los caminos a seguir.

Nos sumamos de esta manera al camino emprendido por nuestras colegas brasileñas, quienes han llamado la atención sobre el predominio del enfoque individual y centrado en niños y niñas con discapacidad en el trabajo de las y los terapeutas ocupacionales en inclusión escolar (de Oliveira Borba *et al.*, 2020), y han invitado al cuestionamiento y el diálogo internacional alrededor de los conceptos que guían nuestras prácticas en educación (Batista de Souza *et al.*, 2021).

Retomamos con estos propósitos a diferentes autores y autoras que han realizado investigaciones cuestionando la inclusión del sistema mundo capitalista, especialmente los trabajos de Maura Corcini Lopes y Alfredo Veiga-Neto, del Grupo de Estudio e Pesquisa em Inclusão de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, en Brasil (GEPI-UNISINOS). Sus planteamientos se pueden resumir en siete ejes: (a) el par inclusión-exclusión y la escuela; (b) la inclusión como imperativo de Estado; (c) la promesa-inversión de la inclusión en la modernidad; (d) las políticas de inclusión escolar como dispositivo de gubernamentalidad neoliberal y biopolítico; (e) neoliberalismo, enseñanza e inclusión; (f) los significados de la inclusión y la exclusión; (g) inclusión y sujeto. Referencias clave para profundizar en cada uno de ellos se citan a lo largo de este capítulo.

En este texto, abordaremos algunos elementos relacionados con esos ejes a partir de la exploración de los conceptos de inclusión, exclusión e inclusión. Esperamos que este ejercicio contribuya como herramienta de pensamiento para el análisis de nuestras prácticas profesionales en el campo de la educación.

Tensiones alrededor de la inclusión

Nos referimos a tensiones en el sentido de incomodar, desnaturalizar, extrañarnos de una serie de nociones, cuestiones y prácticas de inclusión que, como se mencionó, hemos asumido a lo largo de los años, y que han sido consideradas verdaderas y deseables en la educación, especialmente de las personas con discapacidad. Discursos que circulan en políticas educativas internacionales y nacionales,

¹⁰¹ “Concurrencia, competencia, individualismo y amplia circulación son marcadores de una racionalidad política neoliberal, que sobrevive creando e innovando continuamente estrategias de gobierno de la población, considerada aliada y objetivo de las acciones del Estado y del mercado” (Lopes y Rech, 2013, p. 214, traducción propia).

¹⁰² Retomamos las palabras de Veiga-Neto y Corcini Lopes (2011a), quienes sostienen que: “realizar una crítica a la inclusión —con el objetivo de mirar otras cosas que aún no vimos y pensar cosas que aún no pensamos acerca de las prácticas que la determinan y las políticas que la promueven— implica, entre otras cosas, estar en contra de la corriente dominante. Eso nada tiene que ver con estar ‘en contra de la inclusión’, tiene que ver, sí, con la práctica de sospecha radical ante las verdades establecidas y consideradas tranquilamente como *verdades verdaderas*” (pp. 122-123, traducción propia).

ofertas de educación continua, así como crecientes publicaciones en artículos y libros.

Hablar aquí de desnaturalizar es central para avanzar en reflexiones críticas, pues se trata de empezar por comprender que aquello que hace que algunos sujetos *estén fuera* —de la norma— y *deban ser incluidos* “no adviene de una supuesta naturaleza de las cosas, de alguna propiedad trascendente que presidiría el funcionamiento del mundo” (Veiga-Neto, 2001, p. 25, traducción propia). Por el contrario, siguiendo al autor, la norma —y con ella la dicotomía normal/anormal— no están en la naturaleza, sino que son una *construcción discursiva moderna*, derivada de múltiples arreglos históricos.

Tal reconocimiento pone sobre la mesa la posibilidad de pensar que, en cuanto construcciones sociales —esto es, históricas, contingentes, culturales, políticas—, son susceptibles de transformación (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011). Ello implica, para las y los terapeutas ocupacionales, la urgente necesidad de destinar esfuerzos a estudiar y comprender esos procesos de construcción que empujan sujetos fuera de las posibilidades de la existencia humana y de participación en la escuela y en la sociedad, y justifican para ellas y ellos la inmanencia de la inclusión.

En este sentido, resulta propicio traer a nuestras reflexiones las palabras de Foucault (2021):

La crítica (y la crítica radical) es absolutamente indispensable para toda transformación. Pues una transformación que se quedase en el mismo modo de pensamiento, una transformación que no fuera más que una cierta manera de ajustar mejor el mismo pensamiento a la realidad de las cosas, no sería más que una transformación superficial.

Consideramos, así, que estas comprensiones pueden permitirnos formular propuestas de trabajo en terapia ocupacional con, al menos, pequeños intentos de fisura u orientadas por y hacia prácticas de reexistencia¹⁰³.

¹⁰³ Albán (2009) concibe la reexistencia como “los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes [e indígenas]” (p. 94).

¿Qué significa y qué implica el concepto de inclusión?

Para aproximarnos al concepto de inclusión, planteamos inicialmente tres asuntos que le son constitutivos: *adentro y afuera*; *adentro como ideal*; *incluir requiere excluir*.

Adentro y afuera. La palabra inclusión viene del latín *inclusio*, que significa “acción y efecto de poner algo dentro”. Está compuesta por el prefijo *in* (hacia dentro), *cludere* (encerrar) y el sufijo *sión* (acción y efecto) (deChile.net, s. f.).

Conocer la etimología de la palabra nos lleva a preguntarnos: ¿poner a quién(es), y dónde? Encontramos que son acciones que se enfocan en poblaciones con discapacidad, grupos indígenas o afrodescendientes y, más recientemente, en población migrante; asimismo, se encuentran muy centradas en la escuela como institución, lo que a su vez indica que se desestima la educación propia de las comunidades. Adicionalmente, remite a una *acción* que lo haga posible. A este respecto, Veiga-Neto y Corcini Lopes (2012) identifican las políticas y prácticas inclusivas como dispositivos de dominación, entendida esta como “cualquier acción en la que unos procuran traer a otros hacia su dominio, a su morada” (p. 61), y reconocen tres formas en las que se ejerce: poder —sobre las acciones—, violencia —sobre el cuerpo— y tutela —protección sobre otros a quienes se considera “más frágiles o incluso incapaces de decidir sobre sus propias vidas”— (p. 61).

Adentro como ideal. Hemos hecho hasta aquí algunas referencias a la norma, ese referente respecto del cual se puede estar cerca o lejos, dentro o fuera —de la normalidad— y que da lugar a la dicotomía normal/anormal. La idea de *norma*, como invención de la modernidad, es central en los estudios críticos basados en el pensamiento de Foucault y es determinante para comprender la construcción de un ideal que explica y justifica la necesidad de gobernar, corregir, ordenar, *rehabilitar*, normalizar aquello que está *fuera de orden*, para garantizar la seguridad de las poblaciones y disminuir el riesgo social (Veiga-Neto, 2001; Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2007). Un ideal, cabe agregar, construido desde quienes están *adentro*, *incluidos*.

En la terapia ocupacional, por ejemplo, *incluir* es llevar a las personas a desempeñarse en los lugares,

instituciones y actividades que les corresponden en el ordenamiento social y que les permitirían su *realización*, por ejemplo, el adulto en el trabajo, el niño en el juego y la escuela, como opción única y obligatoria. Más allá de las instituciones (escuelas, fábricas) —entendidas por Foucault como dispositivos disciplinarios (Castro, 2014)—, vale la pena cuestionarnos sobre lo que ellas representan y el papel que cumplen en las sociedades neoliberales contemporáneas, esto es, a qué ideales estamos sirviendo en el marco de la racionalidad neoliberal¹⁰⁴.

Incluir requiere excluir. Con lo abordado hasta este punto es posible advertir que la inclusión requiere de la construcción de la norma, a partir de la cual operará el reconocimiento de lo *propio* —en cuanto se construye desde quienes ya estaban adentro—, lo normal, y el extrañamiento con *lo otro*, lo anormal (Veiga Neto, 2001; Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2012). Ello implica, además, el desarrollo de saberes y el despliegue y la articulación de un conjunto de técnicas de observación, examen, clasificación y registro, que resultan necesarias para el gobierno de sí mismo y de las poblaciones (Veiga-Neto, 2001; Veiga Neto y Corcini Lopes, 2007, 2011b, 2012). Es decir, se incluye a partir de la identificación de poblaciones o sujetos excluidos.

Entonces, una aproximación a un concepto de inclusión que nos puede ayudar a pensar nuestras prácticas lo tomamos de Corcini Lopes (2011), quien señala que:

La inclusión se puede entender como un conjunto de prácticas que subjetivan los individuos a mirar para sí y para el otro, que se fundan en una división platónica de las relaciones; también puede entenderse como una condición de vida en lucha por el derecho de autorrepresentarse, participar de espacios públicos, ser contabilizado y alcanzado por las políticas del Estado. [...] como el conjunto de prácticas sociales, culturales, educacionales, de salud, entre otras, dirigidas a la población que se quiere

disciplinar, acompañar y reglamentar. (p. 7, traducción propia)

Reconocer la inclusión como un conjunto de prácticas, es decir, de relaciones de saber y poder entre discursos, instituciones y sujetos situados históricamente, nos invita a los y las terapeutas ocupacionales a extrañarnos por ese discurso tan extendido de la inclusión en el que desaparecen las personas y su participación genuina en los asuntos que les conciernen. También nos exhorta a interpellarnos sobre cómo nuestras prácticas sirven al disciplinamiento y al autocontrol de las poblaciones, en el caso particular que nos ocupa, de escolares, como lo desarrollamos a continuación.

En Colombia, por ejemplo, en las escuelas, es un mandato de ley, a partir del Decreto 1421/2017, crear una carpeta con la historia del estudiante con discapacidad y elaborar, cada año lectivo, un conjunto de planes individuales de ajustes razonables. Si bien con esto se acompaña al escolar y a las y los maestros, también se les reglamenta y disciplina. Un plan individual de ajustes razonables constriñe las prácticas de enseñanza de maestras y maestros; entre tanto, la carpeta escolar —como la ficha psico-médico-pedagógica que se empleaba desde inicios del siglo XX para la *educación y pedagogía de anormales*— es una técnica de registro que usa la educación inclusiva para identificar, caracterizar y localizar a los sujetos ubicados en los extremos de la norma, según el saber de la ciencia, con la aspiración de su normalización.

Frente a lo anterior, nos preguntamos: ¿cuáles son las relaciones de poder, de saber y los modos de subjetivación que esta práctica conlleva? ¿Cómo la implementación de los planes individuales de ajustes razonables contribuye al logro de la inclusión?

Por otra parte, sostiene Corcini Lopes (2008) que la inclusión es planteada como meta a ser alcanzada, en la que se espera que todos los sujetos entren al circuito de la educación con fines de trabajo y producción. Dentro de esta forma de producción capitalista, donde es un hecho la proliferación de sujetos excluidos, esta meta se convierte en inalcanzable e insostenible:

Porque serán infinitos los proyectos necesarios para poder mapear, conocer y satisfacer las

¹⁰⁴ En el contexto de la racionalidad neoliberal, el adentro es el ideal del mercado, de la competencia y de la libertad que le son inherentes, en el cual es necesario que el mayor número de individuos sean habilitados —educados— para ser y querer ser buenos consumidores y competidores (Corcini Lopes, 2009; Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011b, 2012).

necesidades de todos aquellos nombrados y autonómados en situación de exclusión; [...] porque el proceso acelerado de la sociedad de consumo no tiene fin; [...] porque, en la sociedad contemporánea, no hay lugar, empleo y condiciones de vida digna para todos. (Corcini Lopes, 2008, pp. 103-104, traducción propia)

En la educación superior colombiana, un ejemplo relevante de esta situación son las respuestas para promover el acceso de diversas poblaciones. Así, en 1986 se creó en la Universidad Nacional de Colombia el Programa de Admisión Especial (PAES), inicialmente dirigido a bachilleres miembros de comunidades indígenas (Acuerdo 22/1986) y a mejores bachilleres de municipios pobres (Acuerdo 93/1989). Con el tiempo, otros colectivos han demandado su reconocimiento como grupo a ser atendido por el programa PAES: la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (Acuerdo 013/2009); las víctimas del conflicto armado interno en Colombia (Acuerdo 215/2015); y aspirantes con discapacidad (quienes a partir del Acuerdo 036/2012 obtienen los ajustes razonables requeridos para la prueba de admisión, pero no cupos de ingreso). Las demandas se siguen generando, dado el carácter focalizado en las que se originaron y las restricciones para acceder y permanecer en la educación superior, que opera cada vez más dentro de la lógica del mercado.

En estas condiciones, es necesario para los y las terapeutas ocupacionales que trabajamos en temas de inclusión, reconocer la necesidad de hacer de ella una lectura contextualizada en la modernidad neoliberal que nos ayude a crear formas de trabajo más del lado de comunidades y estudiantes, que de los discursos oficiales.

¿Qué significa y qué implica el concepto de exclusión?

En este texto nos reconocemos en una noción de exclusión planteada por Castel (2012), como tratamiento explícitamente discriminatorio de las poblaciones que impone una *condición específica*, la cual se soporta en reglamentos, moviliza aparatos especializados y se lleva a cabo a través de rituales. El autor identifica tres prácticas de la exclusión: *supresión completa de la comunidad, construcción*

de espacios cerrados recortados de la comunidad, e imposición de un estatus especial que permita la coexistencia en la comunidad.

Dentro de la primera, supresión completa de la comunidad, podrían enunciarse las masacres, feminicidios y asesinatos sistemáticos del pueblo negro, indígena, campesino, jóvenes humildes, entre otros. Se trata de prácticas de eliminación que dicen de ideas, convicciones o, en palabras de Henao (2021), un *tipo de afectividad* (p. 131) según el cual, con ellas, se atiende a un interés mayor de la sociedad. En Colombia, la Justicia Especial para la Paz reconoció en febrero de 2021 la existencia de 6402 muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate entre 2002 y 2008, las víctimas de estos hechos fueron jóvenes humildes, desempleados, habitantes de calle, con discapacidad¹⁰⁵, en fin, a lo que Judith Butler (2010) se refiere como *vidas que no son dignas de duelo*.

Ejemplo de la segunda práctica, construcción de espacios cerrados recortados de la comunidad, son las diferentes instituciones creadas en Colombia para separar, alienar o normalizar a ciertos grupos que han resultado *problemáticos* para la sociedad: los orfanatos, desde el siglo XVIII; los asilos y casas de locos y locas, a partir del siglo XIX; o las escuelas de anormales y casas de corrección en la primera mitad del XX (Duarte *et al.*, 2016; Fernández y Duarte, 2017; Gutiérrez 2019). En sus formas contemporáneas, subsisten la cárcel, las correccionales de menores y las formas institucionalizadas de tratamiento psiquiátrico, al tiempo que se transita por sistemas intermedios como las casas de acogida para migrantes.

Por último, la imposición de un estatus especial que permite la coexistencia en la comunidad puede ser ejemplificado con el certificado de discapacidad, requisito para el acceso a *beneficios* en salud y trabajo, o los Centros de Acompañamiento en Salud

¹⁰⁵ Estos jóvenes eran llevados con promesas de trabajo a zonas en donde los asesinaban y los vestían con prendas militares para hacerlos pasar por guerrilleros. De esta manera, al tiempo que el Ejército aumentaba sus cifras de bajas guerrilleras, se mostraba a inversionistas extranjeros, entre otras partes interesadas, que bajo el lema de la *seguridad democrática* se estaban dando condiciones para la productividad capitalista.

Mental, que inician con un diagnóstico psiquiátrico, pero mantienen la interacción con la comunidad de base. Como lo enunciamos previamente, lo que determina las posibilidades de inclusión —y a su vez cierto grado de exclusión— en estos casos, es la identificación o el registro bajo una etiqueta.

¿Qué significa y qué implica el concepto de in/exclusión?

La noción de in/exclusión tiene raíces en los cursos¹⁰⁶ y conferencias¹⁰⁷ de Michel Foucault, así como en el trabajo del Grupo de Estudio e Pesquisa em Inclusão (GEPI-UNISINOS) a partir de la década del 2000. Nos hemos acercado ya en este texto a algunos de sus planteamientos, los cuales dejan ver la racionalidad en la cual se basa esta propuesta.

El grupo GEPI señala que la in/exclusión “caracteriza un modo contemporáneo de operación que no opone la inclusión a la exclusión, pero las articula de tal forma que una solamente opera en la relación con la otra y por medio del sujeto, de su subjetividad” (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011a, p. 129).

A partir de elaboraciones del grupo, expuestas especialmente por Veiga-Neto y Corcini Lopes (2011a), Saraiva y Corcini Lopes (2011), y Lockmann y Machado, (2020), nos aventuramos a sintetizar algunas características de la in/exclusión:

- Responde al llamado y a las condiciones de participación en la vida que hace el mercado, al cual sirve el Estado neoliberal con gestión y normas. Por ello, fomenta la participación selectiva, y diferencia e individualiza cada vez más a las poblaciones y a los sujetos.
- Apunta a ocupar todos los espacios. Sin embargo, los individuos deben acreditar su condición y tener el convencimiento de su incapacidad o su capacidad limitada para ac-

ceder y permanecer en espacios de educación, cultura, deporte, etc.

- Es uno de los motores del neoliberalismo, en tanto crea la ilusión de que todas las personas alcanzarán bienestar, aunque, en la práctica, se mantienen las condiciones estructurales de violencia e inequidad que soportan la acumulación de la riqueza.
- Cumple un efecto placebo para que la población no se organice ni exija derechos o condiciones efectivas y dignas para la educación, la salud, el trabajo, la vida, cuya garantía es deber del Estado.
- Forma una práctica de vida en la que inclusión y exclusión se articulan y son interdependientes. La inclusión requiere de una exclusión y la exclusión de una inclusión.

A lo anterior, agregan Lopes y Fabris (2013), que in/exclusión es una expresión creada “para mostrar que, aunque muchos estén incluidos en las estadísticas y en algunos espacios físicos y sociales, una buena parte de los individuos todavía sufre con las prácticas de inclusión excluyentes” (p. 74, traducción propia).

Acudir a esta noción nos puede servir para “sentipensar” nuestros lugares en la terapia ocupacional, en las diferentes formas de trabajo, particularmente en el campo de la educación al que se le demanda, desde diferentes voces, la responsabilidad de la inclusión y la penalización jurídica y ética frente a la exclusión. Puede ser útil para cuestionar y cuestionarnos en saberes y prácticas profesionales que, aun bajo la bandera de la inclusión y alineadas con políticas nacionales e internacionales —por bien intencionadas que estas parezcan—, terminan por excluir, normalizar y homogeneizar, negando las diferencias y las posibilidades otras de existencia.

Reflexiones finales

Retomando la idea de invitación y provocación con la que iniciamos este capítulo, este ejercicio de revisión y reflexión nos plantea un llamado a reparar en las palabras, a sospechar aún más de ellas cuando su uso se ha extendido de tal manera que es difícil adivinar a qué nos estamos refiriendo. Fortalecer

¹⁰⁶ Seguridad, Territorio, Población (1977-1978), Nacimiento de la Biopolítica (1978-1979), Los Anormales (1974-1975), El Gobierno de Sí y de los Otros, Del Gobierno de los Vivos (1979-1980) y El Coraje de la Verdad (1983-1984) (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011a).

¹⁰⁷ Tecnologías del Yo y La Verdad y las Formas Jurídicas (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011a).

la terapia ocupacional pasa necesariamente por revisar críticamente los conceptos, los marcos, los modelos, las teorías, los principios, las políticas y las instituciones que guían nuestras prácticas para no darlas por sentadas.

Así, reiteramos la importancia de comprender que la inclusión —o mejor, la in/exclusión— se mueve dentro de la lógica y la propuesta capitalista neoliberal, que promueve y necesita individuos productivos y funcionales a ese sistema.

Igualmente, en la acción terapéutica, la relevancia de reconocer al otro en su subjetividad y en su existencia, para contrarrestar las posibilidades de cosificarle o situarle perversamente en identidades alienantes o desvalorizantes.

Por último pensamos que, si la inclusión es uno de los caminos, se ha de reconocer y actuar para que sean los sujetos y las comunidades educativas las que decidan, a través de momentos de diálogo, discusión y concertación; con la cooperación de los saberes y profesiones que elijan, para optar por alternativas dignificantes y liberadoras. Apostarle, por qué no, a pequeñas prácticas de fisura al sistema, para fomentar experiencias de autodeterminación y emancipación.

Referencias

- Acuerdo 013 de 2009 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia]. Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. 24 de junio de 2009.
- Acuerdo 22 de 1986 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia]. Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas. 2 de abril de 1986.
- Acuerdo 036 de 2012 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia]. Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. 21 de febrero de 2012.
- Acuerdo 93 de 1989 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia]. Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. 1 de noviembre de 1989.
- Acuerdo 215 de 2015 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia]. Por el cual se crea el programa de admisión especial para bachilleres víctimas del conflicto armado interno en Colombia. 9 de diciembre de 2015.
- Albán, A. (2009). Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones: Estéticas de re-existencia. En W. Mignolo y Z. Palermo (comp.), *Arte y estética en la encrucijada decolonial* (pp. 83-112). Ediciones del Signo.
- Álvarez, L. (2010). *Terapia ocupacional en educación: Un enfoque sensorial en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Batista de Souza, J. R., de Oliveira Borba, P. L., Celegati Pan, L. y Esquerdo Lopes, R. (2021) 'Inclusion' and 'Democracy' in Education: an exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 77(2), 107-113. <https://doi.org/10.1080/14473828.2021.1921929>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós Mexicana.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2014). *El vocabulario de Michel Foucault*. Siglo XXI.
- Corcini Lopes, M. (2008). In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 96-119. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce96.119>
- Corcini Lopes, M. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, 34(2), 153-169.
- Corcini Lopes, M. (2011). Prefácio. En A. Thoma y B. Hillesheim (org.), *Políticas de inclusão: Gerenciando riscos e governando as diferenças* (p. 7). EDUNISC.

- Corcini Lopes, M. y Fabris, E. H. (2013). *Inclusão e educação*. Autêntica.
- Corcini Lopes, M. y Rech, T. L. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, 36(2), 210-219. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12942>
- deChile.net. (s. f.). Inclusión. *Diccionario Etimológico Castellano en línea*. Recuperado en diciembre de 2021. <http://etimologias.dechile.net/?inclusio.n>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Diario Oficial n.º 50340.
- Duarte, C., Fernández, A., Cruz, J. y García, S. (2016). Precursores de la Terapia Ocupacional en Colombia: sujetos, instituciones, oficios. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 93-109. <https://doi.org/10.25214/25907816.140>
- Fernández, A. y Duarte, C. (2017). El Centro de educación especial del Hospital Pediátrico de la Misericordia. En G. Silva, C. Sánchez y E. Restrepo (eds.), *Ciencias de la Vida. Colección del Sesquicentenario* (pp. 324-353). Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (12 de mayo de 2021). ¿Es, pues, importante pensar? [Entrevista realizada por el biógrafo de Foucault, Didier Eribon, aparecida en Liberation, en mayo de 1981]. Bloguemia. <https://www.bloghemia.com/2021/05/es-pues-importante-pensar-por-michel.html>
- Gutiérrez, J. (2019). *Locura y sociedad: Alienismo tardío, psicopatología e higiene mental en la modernidad colombiana 1870-1968*. Fondo Editorial Institución Universitaria de Envigado.
- Henao, A. (2021). ¿Personas con discapacidad o los inválidos asesinados con ocasión del conflicto armado colombiano? Una aproximación desde la filosofía política para analizar el fenómeno de los falsos positivos. En A. Fernández, C. Duarte y D. Munévar (eds.), *Serie Temática 7: Discapacidad, conflicto armado y construcción de paz* (pp. 117-137). Universidad Nacional de Colombia.
- Lockmann, K. y Machado, R. B. (2020). A produção do outro incluído em tempos de avaliações em larga escala. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(18), 1-11.
- Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf
- de Oliveira Borba, P. L., Pereira, B. P., Batista de Souza, J. R. y Esquerdo Lopes, R. (2020). Occupational therapy research in schools: a mapping review. *Occupational Therapy International*, 2020, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/5891978>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Quintana, P., Tamayo, A., Muñoz, P., Carvajal, M., Naranjo, S., Escobar, C., Cruz, J., Murillo, P. y Aguilar, A. (2014). *Guías didácticas para el desarrollo de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad*. Ministerio de Educación, Fundación Carvajal, Fundación Saldarriaga Concha y Universidad del Valle.
- Saraiva, K. y Corcini Lopes, M. (2011). Educação, inclusão e reclusão. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 14-33.
- Trujillo, A. (2000). *Terapia ocupacional: Conocimiento y práctica en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber: saber para excluir. *Pro-Posições*, 12(2-3), 22-31. <https://pe>

riodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/propo-
sic/article/view/8643993

Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedades*, 28(100), 947-963.

Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2011a). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, (20), 121-135. <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>

Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2011b). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. Cortez-Salcedo y D. Marín-Díaz (comp.), *Gubernamentalidad y educación: Discusiones contemporáneas* (pp. 105-122). IDEP.

Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2012). A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *Pedagogia y Saberes*, 36, 57-68.

Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En O. Blondeau, N. D. Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, Y. Moulier y M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 63-74). Traficantes de Sueños.



Programa ditorial

**Vicerrectoría de
Investigaciones**

Universidad del Valle

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfono: +57 602 3212100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>

programa.editorial@correounivalle.edu.co

   | programaeditorialunivalle