

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 permanecen 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 convirtieron 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 fonóloga 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 en 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.