



**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

- Buevas, 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.