





# Trayectorias de terapia ocupacional en educación en la Universidad Nacional de Colombia

DOI: 10.25100/peu.868.10

 *Aleida Fernández Moreno*  
cafernandezm@unal.edu.co

 *Leyla Sanabria Camacho*  
lhsanabriac@unal.edu.co

 *Laura Vanessa Rodríguez Mendoza*  
lvrodriguez@unal.edu.co

 *Nathalia Camargo Carrero*  
naacamargoca@unal.edu.co

Con el término *trayectorias*, entendido en sentido amplio, se quieren denotar las dinámicas y transformaciones de la práctica académica en educación, desarrollada por el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, desde sus inicios en el Centro de Educación Especial del Hospital de La Misericordia (1968-1988), la incursión en la educación regular en el Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996), el trabajo desarrollado en las escuelas de la localidad de Tunjuelito (2000-2006) con su Programa de Atención Integral al Escolar (PAIE) y la aproximación a la educación inclusiva en el Colegio República Bolivariana de Venezuela (2012 a 2018).

Con más de treinta años de presencia del programa de Terapia Ocupacional en escuelas de la ciudad de Bogotá, resulta relevante reflexionar sobre las rutas construidas y transitadas que, con el reconocimiento de las condiciones sociales, políticas, normativas y físicas de cada escenario, implicaron nuevas miradas y transformaciones en el ejercicio profesional y plantearon retos para el desarrollo de las prácticas académicas.

Sin pretender ser exhaustivas, se desarrolla aquí la aproximación a una historia contextual<sup>75</sup>, tal y como la proponen Christiansen y Haertl (2016), quienes sostienen que se trata de “intentos retrospectivos para reconstruir y entender los eventos del pasado con el propósito de tener un mejor conocimiento del presente” (p. 9). Para lograrlo, se recurrió a algunas fuentes primarias y secundarias encontradas, así como a la memoria de las autoras, quienes hicieron parte de estos procesos.

Para iniciar, las autoras, quienes cuentan con distintas experiencias profesionales en educación, se reunieron y definieron tres ejes transversales al desarrollo de la práctica profesional integral: perspectivas teóricas, sujetos de interacción y normativas vigentes identificadas como relevantes en el curso de la práctica profesional integral. De esta manera, la configuración de los

---

<sup>75</sup> Para efectos del texto, se respetarán los términos utilizados en cada época de acuerdo con sus contextos de construcción.

espacios de práctica tuvo unos matices particulares de acuerdo con las perspectivas teóricas relevantes en cada momento, los aprendizajes alcanzados, las interacciones que se daban en cada escenario con los sujetos participantes, la normativa nacional e internacional vigente y los trabajos de grado realizados. La definición de los tres ejes de análisis tuvo lugar desde la propuesta de diversos tópicos por parte de las autoras, a través de la consulta de fuentes primarias y secundarias, y de la memoria viva, cuando no se tenía documentación de respaldo<sup>76</sup>.

De esta manera, cada una de las trayectorias —desde el Hospital de La Misericordia hasta la más reciente en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela— se pone en diálogo en tres ejes: sujetos, perspectivas teóricas y normativas. Así, se identifican interrelaciones que dieron lugar a transformaciones en las prácticas profesionales, se presentan comprensiones sobre los aportes de la terapia ocupacional en educación de la Universidad Nacional de Colombia y, finalmente, algunas reflexiones en torno a la práctica en este campo. Bajo el eje de sujetos se hace referencia a los niños y las niñas escolarizadas y sus familias; a las directivas, maestros y maestras; a las docentes de práctica y al estudiantado de terapia ocupacional vinculado a esta. El eje de perspectivas teóricas se enmarcó en los planteamientos de la última reforma curricular, específicamente sobre la interrelación de distintos saberes, *ocupación humana* y *conocimiento contextualizador*, a partir de los cuales se profundiza en desarrollos conceptuales, referentes y perspectivas teóricas que nutren las comprensiones profesionales en el campo educativo. Finalmente, el eje de normativas se acerca a las condiciones político-administrativas bajo las cuales se desarrolló la práctica y que incidió en sus transformaciones epistemológicas y pragmáticas.

<sup>76</sup> Se trata de la memoria viva de las autoras y, en algunos apartados, de la comunicación personal con la profesora Laura Álvarez de Bello en julio del 2020. Se excluyen de los análisis planteados en el texto los periodos 1997-1999 y 2007-2011, en tanto las autoras no participaron en ellos ni pueden dar cuenta de los procesos desarrollados.

### Centro de Educación Especial del Hospital de La Misericordia (1968-1988): de los pabellones hospitalarios a la incursión en el sector educativo

En términos de pedagogía y educación, a mediados del siglo XX se dio inicio en Colombia a la educación especial, época conocida como la *pedagogía de los anormales*, procedente de países industrializados en los que la obligatoriedad de la enseñanza permitió relacionar a un conjunto de *inadaptados* y *retrasados* con la escuela pública, laica y gratuita, con instituciones y federaciones en donde fueron conocidos y conceptualizados con el nombre genérico de *niños anormales* o *irregulares* (Yarza, 2005), quienes podían ser *normalizados*. La existencia de los centros de educación especial se consolidó como la opción privilegiada de *escolaridad* para niños y niñas con discapacidad, y la lógica de un sistema educativo construido bajo el ideal de la normalidad continuó, inclusive, en las prácticas de integración escolar posteriores.

Escobar y Rodríguez (2015) destacan que en Hospital de La Misericordia se desarrolló la práctica de terapia ocupacional en el Centro de Educación Especial, conocido como *la escolita*, en sintonía con lo referido en la Conferencia Latinoamericana sobre Rehabilitación de Inválidos: “el terapeuta ocupacional desempeña sus funciones como miembro de un equipo en: (a) hospitales generales y especializados; (b) centros de rehabilitación; (c) programas de educación especial, y (d) otras instituciones que proporcionan servicios de rehabilitación” (Organización Panamericana de la Salud, 1971, p. 18). En el Hospital de La Misericordia, según Pardo (1972), se creó:

En 1968 la Escuela de Educación Especial, donde se atendían niños con incapacidades físicas, que no estaban en condiciones de asistir a la escuela regular, niños con retardo mental educable y niños con trastornos severos de la comunicación. Esta Escuela sirvió como centro de prácticas docentes a los Médicos Residentes, a los estudiantes de las carreras de Terapias y a otros Departamentos de la Universidad, como son los de la Educación, Psicología y Trabajo Social. (pp. 3-4)

La existencia de la escolita, en paralelo con la escuela regular, daba a este y otros centros de

educación especial un carácter de oportunidad para el reconocimiento de sujetos que habían sido excluidos históricamente y que, más adelante, recibirían atención especializada, centrada en procesos de rehabilitación interdisciplinarios. Las profesionales se reunían a estudiar los casos de quienes ingresaban y, a partir de ello, decidían sobre las pruebas a aplicar y el grupo de atención al cual se incorporarían las y los escolares<sup>77</sup>.

A nivel nacional, en términos de lo normativo, lo más relevante para esta época fue la creación de la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 3157/1968; asimismo, el Decreto 2499/1973, que estipulaba los requisitos de creación y funcionamiento de los centros de educación especial (Manrique y Scioville, 1977). Según lo reportado en las monografías de Arango (1983) y Acosta (1986), la escolita cumplía con los requisitos de funcionamiento exigidos por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, en la Universidad Nacional de Colombia se llevó a cabo, en este periodo, un proceso de cambio de titulación, de técnicas a licenciadas en terapia ocupacional, el cual se consolidó con el Acuerdo 15/1976. Esto, a su vez, derivó en el Acuerdo 0016/1977, que reestructuraba el plan de estudios, incluyendo nuevas asignaturas como Sociología, Antropología, *Psicología Evolutiva*, *Psicología del Aprendizaje*, *Cerámica*, *Didáctica* y la realización de un trabajo investigativo como requisito para el grado, lo que dio pie a las primeras monografías en el campo educativo y a la ampliación de perspectivas teóricas de formación, entre otros efectos. Adicionalmente, según Fernández y Duarte (2017), a mediados de la década del setenta se inició en el país la formación en integración sensorial, lo que permeó significativamente la práctica en la Universidad Nacional<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> El trabajo estaba organizado para cuatro grupos poblacionales: sordera, disfasia, retardo mental y problemas de aprendizaje. Lo novedoso para este periodo, según Fernández y Duarte (2017), era que el Centro contaba con “un equipo interdisciplinario que incluía profesionales en pedagogía, psicología, terapia del lenguaje, terapia ocupacional y trabajo social” (p. 340).

<sup>78</sup> El tema de la formación en integración sensorial entre las docentes y el detalle sobre el funcionamiento del Centro de Edu-

La mirada profesional sobre los sujetos de atención se centraba, entonces, en el diagnóstico médico y en la identificación de disfunciones del comportamiento ocupacional, las incapacidades derivadas y la necesidad de rehabilitación, para acercarse al ideal de *normalidad*. La terminología empleada denotaba la mirada de un *paciente* o de alumnos *subnormales*, tal como se les denominaba en la normativa (Decreto 3157/1968). A inicios de los años ochenta, *alumnos* que se atendían en terapia ocupacional en instituciones de educación especial eran “niños que por sus limitaciones físicas, psicológicas, intelectuales y sociales requieren de métodos y programas especialmente diseñados para una educación dirigida a la integración a la comunidad” (Arango, 1983, p. 1).

Las primeras monografías en el campo fueron sobre educación especial (Arango, 1983; Bautista y Suárez, 1985; Hoyos y Domínguez, 1977). Estos trabajos abordaron inquietudes sobre la actuación de las y los terapeutas ocupacionales en las escuelas especiales desde enfoques biomédicos, en sintonía con el modelo asumido en el Hospital de La Misericordia. Según Álvarez (1994), pionera de terapia ocupacional en esta institución:

Para el ingreso a la educación especial, se consideraba prerrequisito la atención hospitalaria para el manejo de la disfunción y en la mayoría de los casos, la intervención del terapeuta en estas instituciones continuaba en el modelo biomédico orientado más a la recuperación de procesos disfuncionales que a la potencialización de la función para vincularse en el aprendizaje académico. Este tipo de orientación en la educación especial aún persiste, pero en menor intensidad. (p. 10)

Así, para finales de los setenta, en la escolita predominaba el modelo biomédico, orientado a la recuperación y la rehabilitación de los procesos disfuncionales, a fin de potenciar las habilidades relacionadas con el aprendizaje.

.....  
 cación Especial de La Misericordia se pueden ampliar en el texto de Fernández y Duarte (2017). Por otra parte, la profesora Laura Álvarez de Bello (comunicación personal, julio de 2020) ubica el inicio de la formación en integración sensorial en Colombia el 19 de octubre de 1973.

Lo anterior influyó en la reorientación de la práctica hacia otros escenarios, con la pregunta de si las y los escolares debían asistir a hospitales para su educación, si realmente aprendían en estos espacios o si las instituciones de educación especial respondían a la integración social que les era encomendada. Por ello, Álvarez (1994) señalaba que:

El terapeuta ocupacional no consideraba para sus intervenciones ni las políticas y fundamentos educativos ni la correspondiente pirámide educacional y su relación con la pirámide ocupacional. Se retomaban por tanto los niveles secundario (atención aguda) y terciario (rehabilitación) del sector salud y el primario (prevención) no se contemplaba. (p. 10)

Todos estos cuestionamientos motivaron el cierre de la práctica en el Centro de Educación Especial de La Misericordia, en la década de los ochenta<sup>79</sup>.

### Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996)

Contextualmente, Trujillo (2002) plantea que a finales de los ochenta e inicios de los noventa tuvo lugar en Colombia una apertura a nuevos retos políticos, económicos y sociales, consecuencia de la entrada de la globalización y, con ella, su planteamiento de mejorar la productividad y la competencia en todos los sectores. En términos políticos, la aprobación de la Constitución de 1991 amplió las posibilidades de reflexión y acción sobre el ejercicio de los derechos y la ciudadanía, y para el establecimiento de políticas públicas intersectoriales que reconocieran y respondieran a las necesidades de poblaciones vulnerables. Allí se reconoció la educación como un derecho.

Estas condiciones sociopolíticas del país, junto con referentes internacionales tales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990), el

Marco para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Unesco, 1990) y la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), pasaron a ser imperativos éticos para muchas instituciones de la época y se configuraron como referentes normativos alrededor de la educación —que ya dejaba de ser *especial* para convertirse en *educación integradora*—. Así mismo, servirían de sustento para posteriores cambios en el ejercicio profesional de quienes trabajaban en el campo<sup>80</sup>.

A nivel nacional, la Constitución Política generó un amplio desarrollo normativo, especialmente con la Ley 115/1994 o Ley General de Educación, y el Decreto 2082/1996. Estas normativas precursoras marcarían el posicionamiento de las y los terapeutas ocupacionales en las escuelas regulares, especialmente en Bogotá<sup>81</sup>. Todo ello motivaría nuevas reflexiones desde la universidad en torno a su oferta curricular, sus espacios de práctica y el reconocimiento de los sujetos de atención.

En la Universidad Nacional de Colombia, el Comité Asesor de Carreras de Terapia (Acta 38, 1989) decidió brindar un solo programa académico de campo en lo relacionado con la *ocupación escolaridad* (como se le denominaba en ese documento). La práctica sería desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional, por considerarlo un espacio pertinente para la formación de futuros y futuras profesionales en terapia ocupacional. El instituto, si bien se ubica en un sector privilegiado de la ciudad, es un colegio público perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, que ha sido escenario de práctica para la formación de licenciadas y licenciados, y ha educado a escolares de todos los niveles socioeconómicos.

En clave de perspectiva teórica, Bautista y Suárez (1985) destacan que en el *nuevo* plan de estudios se mantuvo la Psicología del Aprendizaje y se incorporaron otras, a saber, Métodos y Técnicas Educativas, en segundo semestre, y Teorías de la

<sup>79</sup> Esta decisión se justificó en la duplicidad de espacios, la racionalización del tiempo de estudiantes y docentes, además de la construcción del área de urgencias del Hospital; así quedó registrado en las actas del Comité Asesor de las Carreras de Terapias (Acta 38, 1988; Acta 02, 1989).

<sup>80</sup> Entre ellas, terapeutas ocupacionales que ya se desempeñaban como profesionales, a partir de lo establecido por el Ministerio de Educación en el Decreto 80/1980.

<sup>81</sup> Ver, por ejemplo, los criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales de la Secretaría de Educación del Distrito (1999).

Educación, en tercero. Estos contenidos curriculares acercaban a las y los estudiantes a los avances teóricos vigentes en educación, desde enfoques pedagógicos, y configuraron un conocimiento extra-profesional.

Sin embargo, el avance en perspectiva teórica propia para la práctica en educación ocurrió a inicios de los noventa, cuando las profesoras Alicia Trujillo, Laura Álvarez de Bello, Martha Torres de Tovar y María Victoria Zapata, del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, avanzaron en la construcción del *modelo de desempeño ocupacional y realización humana* (Trujillo, 1994), que orientó la renovación curricular de la carrera. Esta propuesta, que se convertiría posteriormente en el *modelo desempeño ocupacional realizante* (Trujillo, 1995), plantea la correlación entre procesos humanos y procesos ocupacionales y fue el sustento para el desarrollo del *modelo del desempeño ocupacional del escolar*. De acuerdo con su autora, la profesora Laura Álvarez de Bello (2002, 2010), surgió como una perspectiva desde terapia ocupacional para orientar las prácticas en el campo educativo, donde desarrolló como eje la interacción de tres variables que integran el desempeño ocupacional del escolar: capacidades personales, demandas escolares y contexto sociocultural y temporoespacial, lo que particularizó su actuar ocupacional.

Fue en el Instituto Pedagógico Nacional (en adelante, el Pedagógico), donde las y los practicantes de terapia ocupacional ofrecieron actividades de atención directa con escolares desde un enfoque sensoriomotor, que denotaba la experticia en integración sensorial de la docente encargada de la práctica. Para ello, se partía de procesos de caracterización del desempeño sensoriomotor de la población, especialmente de grados preescolar y primero, de acuerdo con las necesidades identificadas. Complementando estas acciones, la docente, acompañada por practicantes, realizaba talleres a padres y madres, y brindaba asesoría a las maestras.

Las y los preescolares previamente identificados se atendían en forma grupal; dependiendo de los resultados de la caracterización inicial, las actividades propuestas eran para motricidad fina o gruesa, con componente sensorial variable. Quienes a partir de la caracterización resultaban *en riesgo* eran aten-

didados en pequeños subgrupos de aproximadamente cuatro escolares. Este tipo de atención fue acogido por las maestras, quienes reportaban que las y los escolares aprovechaban las actividades que hacían parte de la jornada habitual.

Por solicitud de las maestras y la coordinadora, la cobertura inicial se extendió a la primaria, en la que se atendió a escolares con bajo rendimiento, repitencia o problemas de atención, principalmente. Estos procesos iniciaban con la remisión de la maestra y la aplicación de pruebas (Historia del Desarrollo, Historia Escolar, pruebas como el Test de Marianne Frostig y el Test de Funciones Básicas, entre otros). A partir de los resultados se configuraba un diagnóstico escolar que llevaba a la atención en pequeños grupos, según las necesidades en relación con los componentes del desempeño ocupacional afectados.

Se hacía presencia en todas las áreas del Pedagógico, las zonas verdes, el gimnasio y las aulas, en especial las de preescolar y primaria. En los procesos de aprendizaje de la práctica, las necesidades identificadas en la población demandaban de las y los terapeutas el uso de habilidades para el diseño, así como la construcción de materiales y equipos terapéuticos.

La práctica en educación se fue nutriendo y afianzando, al tiempo que se realizaron trece trabajos de grado (Tabla 11). Estos avances en producción académica e investigativa daban cuenta de una mirada alterna al modelo biomédico y de la transición a perspectivas emergentes, que develaban el impacto del ambiente y sus demandas particulares frente al desempeño de las y los escolares. Lo anterior aportaba identidad al trabajo del terapeuta en la escuela, nutrido con evaluaciones, tecnologías y procedimientos propios.

La práctica se mantuvo hasta el año 1996, cuando por disposiciones del Instituto Pedagógico respecto a la jornada única<sup>82</sup>, se redujeron significativamente los espacios requeridos para la atención de las y los escolares y, de común acuerdo, se dio por finalizado el convenio con la universidad.

<sup>82</sup> Ver artículo 57 del Decreto 1860/1994.

En consecuencia, a partir de ese año la práctica se desarrolló durante un semestre en el Instituto Pedagógico Ramírez Montufar (IPARM) de la Universidad Nacional de Colombia. Posteriormente, se realizó durante cerca de tres años en colegios y jardines privados como La Fontana, CIEDI, Jardín mi Pequeño Mundo, entre otros, donde ya se reconocía y valoraba el trabajo de la terapia ocupacional en educación (Villamil, 2018).

### Escuelas públicas de la localidad de Tunjuelito: programa de atención integral al escolar (2000-2006)

Como antecedente importante, Buitrago (2011) reporta que, durante la década de los noventa, la Cooperación Italiana llevó a cabo en varias escuelas de la localidad de Tunjuelito<sup>83</sup> el programa denominado "Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de Discapacidades y Disturbios en Edad Evolutiva", una propuesta orientada a la integración educativa y una innovación en la atención psicosocial. Al culminar dicho programa y cesar el apoyo internacional, la comunidad educativa de la localidad gestionó el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá, que coincidió con las gestiones realizadas por la profesora Laura Álvarez de Bello, para que el programa de Terapia Ocupacional participara en programas

de integración escolar de instituciones educativas distritales.

Así, la práctica se realizó en la localidad de Tunjuelito, en el marco del Programa de Atención Integral al Escolar (PAIE), contratado inicialmente por la Secretaría de Educación del Distrito y, posteriormente, por la Alcaldía Menor de Tunjuelito, con la vinculación de profesionales de psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional.

Esta experiencia académica fue considerada por Fernández *et al.* (2003) como "enriquecedora, por la incorporación de tecnología representada especialmente en los instrumentos de evaluación y el llamado rincón sensorial, que tuvo en cuenta las tecnologías de apoyo que integraban el programa, particularizando sobre las tecnologías blandas y duras" (p. 3).

La práctica, alimentada por desarrollos teóricos desde el modelo de desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002), se organizó desde sus cuatro subprogramas (promoción, prevención, nivelación y remediación<sup>84</sup>), los niveles de atención (directa e indirecta) y las tecnologías. Así, la apuesta en este periodo fue consolidar el modelo, mediante el fortalecimiento de los procesos de atención en los diferentes subprogramas, el uso de baterías de evaluación para la población iberoamericana<sup>85</sup> y la atención en los denominados rincones sensoriales.

<sup>83</sup> La localidad de Tunjuelito está conformada por 52 barrios. Según el censo del 2005, su población para entonces era de 202119 habitantes (2,8% de los del Distrito Capital). En esta localidad, se ubicaban 24 colegios oficiales. Entre los indicadores de necesidades básicas insatisfechas, el que más afectaba a la población era el de hacinamiento crítico, seguido del de alta dependencia económica. De otra parte, "la cuenca del Tunjuelo ha sido receptora de los usos que generan un mayor impacto ambiental: el relleno sanitario, la explotación minera en ladera y en el valle aluvial del Tunjuelo y las curtiembres en la zona de San Benito, que son fuente de alta contaminación para el río" (Secretaría Distrital de Planeación y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 12). Entre el 2000 y el 2003, Tunjuelito fue la novena localidad receptora de población desplazada en Bogotá, acogiendo a 369 familias y confirmando que "las localidades de mayor pobreza y, en general, las que forman parte del anillo periférico de la ciudad son las que alojan el mayor número de desplazados" (Secretaría Distrital de Hacienda y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 34).

<sup>84</sup> El subprograma de *nivelación* se orienta al reconocimiento o identificación de los factores personales, ambientales, escolares o culturales que pueden estar afectando el desempeño escolar eficiente. Se realiza individual o grupalmente, dependiendo del caso o de las remisiones realizadas por el maestro del nivel o curso. El subprograma *remedial* está dirigido a la población *discapacitada* e integrada a la escolaridad regular, a niños o adolescentes que han tenido un fracaso escolar o a población ubicada en instituciones de educación especial. En el subprograma de *prevención* se realiza el análisis del ambiente educativo (aula, colegio) y las variables individuales que podrían generar fracaso escolar. El subprograma de *promoción* otorga acciones de bienestar a escolares de cualquier nivel educativo de forma grupal, dentro de la dinámica institucional (Álvarez, 2010).

<sup>85</sup> Por ejemplo, el Test McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad, el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, la Batería de Socialización 1, 2 y 3, entre otras. A otras pruebas se les realizaron procesos de validación para el contexto bogotano, como la Prueba del Primer Paso (Arévalo y Monsalve, 1999), la Senso-

Los rincones sensoriales fueron espacios novedosos en las escuelas, pues la mayoría de escolares no se había aproximado a profesionales de terapia ocupacional. En buena medida y por ello, contaron en los primeros años con su aceptación, así como la de maestras, maestros, madres y padres. Posteriormente, a partir del diálogo permanente con orientadores, maestras y jóvenes de bachillerato que participaban en el programa, se identificó que quienes asistían a los rincones se rezagaban en sus cursos o eran objeto de señalamientos o segregación por parte de sus pares; esto llevó a proponer la atención en *contra-jornada* escolar, mientras algunos pocos se remitieron a los servicios de salud y otros al servicio de rehabilitación del Hospital El Tunal.

En términos de los desarrollos investigativos, la práctica aprovechó los aportes de, al menos, nueve trabajos de grado (Tabla 11). Esta producción académica e investigativa mostraba el tránsito a la educación integradora y los distintos retos que asumían las y los terapeutas ocupacionales en la educación regular.

Por su parte, la normativa internacional y nacional sustentaba estas transformaciones y definía lineamientos de actuación para representantes de distintas profesiones que se insertaban en la escuela. Muestra de ello son los planteamientos del Foro Mundial de Educación de Dakar (Unesco, 2000), la Ley 361/1997, el Decreto 3020/2002 y las Cartillas de la Secretaría de Educación de Bogotá, dirigidas a la integración de diferentes grupos poblacionales en las instituciones educativas del Distrito. En cumplimiento de la normatividad existente, se destaca la creación de la Unidad de Atención Integral (UAI) en la escuela Ciudad de Bogotá, espacio que contaba con equipos interprofesionales, así como recursos didácticos y tecnológicos, disponibles según el tipo de discapacidad atendida. Sin embargo, otros temas prometidos en la normativa, como un menor número de estudiantes en aquellos grupos en los que se integraran escolares con discapacidad, no se lograron sostener en el tiempo, lo que generó inconformidad por parte de maestras y maestros, particularmente.

rimotor Performance Analysis (Reyes *et al.*, 2003), y la Batería para la Valoración del Movimiento en los Niños de 9 a 12 años (Duarte *et al.*, 2001).

Álvarez y Fernández (2004), a partir de una sistematización de experiencias en las escuelas de Tunjuelito, reportaron que el programa realizado permitió mejorar la efectividad, la calidad y la cobertura de los servicios; mejorar la infraestructura de los servicios de terapia ocupacional mediante los rincones sensoriales; racionalizar los costos; y cualificar el recurso humano a través de procesos de capacitación continua a maestras, maestros, madres y padres, desarrollados por las docentes de terapia ocupacional y de fonoaudiología. De manera que, paulatinamente, fue cobrando relevancia la atención indirecta planteada en el modelo.

Asociado con lo anterior, se avanzó en el trabajo interdisciplinario a través de la construcción de proyectos educativos personalizados, como se les conocía en la localidad de Tunjuelito, o proyectos personalizados, como los identificaba la Secretaría de Educación (1999)<sup>86</sup>. Esta estrategia le apuntaba a responder a las necesidades y capacidades de las y los estudiantes, a través de la definición de ajustes y recomendaciones para las evaluaciones periódicas y las metas educativas. En retrospectiva, para la mayoría de los proyectos, las decisiones eran tomadas por las maestras y el equipo interprofesional, rara vez con algún familiar.

Así, aunque en esta etapa el intercambio entre profesionales externos y de la comunidad educativa fue enriquecedor, los sujetos —escolares— aún no eran partícipes de las decisiones que se tomaban sobre su desempeño; aunque las orientadoras daban a conocer lo pactado a familiares y escolares, ello no siempre coincidía con sus intereses y posibilidades.

Según lo reportan Fernández y Orjuela (2003):

Después de tres años de atención en la localidad y un gran número de sesiones de atención directa se está solicitando más apoyo al maestro, especialmente en lo relacionado con acompañamiento en el aula. Este razonamiento surge como necesidad sentida y expresada de la comunidad educativa general. (p. 7)

<sup>86</sup> En el documento *Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales* (Secretaría de Educación del Distrito, 1999) se hace alusión a que el proyecto personalizado se había establecido previamente en el artículo 7 del Decreto 2082/1996.

A partir de ese momento, se reforzaron los acompañamientos en aula y los espacios de intercambio con maestras y maestros, relacionados con la atención indirecta. Sin embargo, entre 2005 y 2006 las capacitaciones dirigidas a madres, padres, maestras y maestros no lograron la frecuencia deseada, pues el tiempo se tornó cada vez más escaso.

Desde el 2003 se buscó una participación más activa de los y las escolares sobre su desempeño. En este sentido, en alguna medida los trabajos de grado nutrieron y significaron cambios (Tabla 11). Así, por ejemplo, el trabajo sobre resultados funcionales (Arango y Martínez, 2003) facilitó, por un lado, la comunicación con madres, padres y acudientes, incluso con las y los maestros; de otra parte, buscó una participación más activa de las y los escolares a través del llamado *objetivo de autodeterminación*<sup>87</sup>, que se incorporó especialmente en los programas de nivelación y remediación, donde podían escoger, a partir de sus preferencias e intereses, alguna de las actividades a desarrollar en los rincones sensoriales. Además, la investigación que abordó las estrategias de regulación dirigidas a familiares, maestras y maestros (Torres y Wilches, 2004) brindó elementos para una comunicación más fluida y que los acompañamientos que se realizaban en el aula se concertaran con los y las escolares.

Cabe destacar que un factor clave para el posicionamiento de la práctica en las escuelas de Tunjuelito fue contar con la tecnología de los rincones sensoriales que, con el soporte desde la teoría de integración sensorial, diferenció el rol de las y los terapeutas ocupacionales en esa experiencia particular<sup>88</sup>. Adicionalmente, en el programa Atención Integral al Escolar, se desarrollaron pasantías como

figura de movilidad académica estudiantil, entre otros, con participantes de Cali, España y Estados Unidos. Sin embargo, no se encontraron los informes finales que permitan precisar los alcances y limitaciones de estas experiencias.

Finalmente, al tiempo que concluía el contrato entre la universidad y la Alcaldía Menor de Tunjuelito, circulaban con fuerza los discursos y la normativa referente a la inclusión en educación; no obstante, el modelo imperante en la localidad seguía anclado en la educación integradora. De esta experiencia surgieron reflexiones en torno a cómo superar las limitaciones de la educación integradora, cómo atender a la población desplazada por el conflicto armado y en otras condiciones de vulnerabilidad de manera más continua y efectiva, y cómo lograr la participación de las y los escolares en sus procesos de aprendizaje. En este contexto y ya cumpliendo un ciclo, se decidió el traslado de la práctica a la localidad de Los Mártires, donde estaban iniciando procesos de inclusión educativa importantes.

### Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela (2012-2018)

Las experiencias y aprendizajes acumulados desde las prácticas integrales de terapia ocupacional en el Instituto Pedagógico Nacional y en las escuelas de la localidad de Tunjuelito dejarían una huella y una mirada innovadora acerca del lugar de la profesión en las instituciones educativas. Lo anterior, sumado al surgimiento de un grueso de normatividad internacional y nacional, alimentaba las reflexiones para la formación, enfatizando en la perspectiva de la educación inclusiva y sus implicaciones en la cobertura de otras poblaciones denominadas *en condiciones de vulnerabilidad*.

De esta manera, la necesidad de definir unos espacios deseables desde los cuales seguir construyendo saberes y desarrollando prácticas académicas se sumaba a una postura política respecto a los lugares en los que la universidad pública debía hacer presencia, al priorizar aquellos en donde las poblaciones no tuviesen acceso a la atención de terapia ocupacional. En el año 2012, esto condujo a la decisión de llevar la práctica de educación a la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de

<sup>87</sup> En el sentido de tomar una decisión o de elegir algo, por sencillo que fuese.

<sup>88</sup> La tecnología blanda, relacionada con las evaluaciones empleadas, también evolucionó desde inicios de los años noventa con evaluaciones extraprofesionales estandarizadas para población iberoamericana, la validación de algunas pruebas para el contexto bogotano y la creación de evaluaciones propias. En la actualidad, este tema se mantiene en revisión, lo que ha llevado a usar pruebas con una mirada amplia sobre la participación ocupacional, como el School Function Assessment (SFA) (Coster *et al.*, 1998).



Venezuela, colegio que ya contaba con un recorrido y experiencias en procesos de educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. Ubicado en Los Mártires<sup>89</sup>, una localidad con un histórico de condiciones sociales complejas, el colegio daba respuesta a los intereses de desarrollo de la práctica, relacionados con la atención a población en condición de vulnerabilidad, la continuidad en el trabajo interdisciplinario y la visibilidad de la terapia ocupacional como parte de las dinámicas institucionales.

Los documentos y normativas internacionales del momento daban forma a los principios de la educación inclusiva, haciendo énfasis en la atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y con particular interés por las personas con discapacidad. En este sentido, se destacan la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Incheon (Unesco, 2015).

En el ámbito nacional también existían normativas orientadas a garantizar el acceso a la educación, algunas de las cuales visibilizaban al terapeuta ocupacional como parte de los equipos pedagógicos: Ley 115/1994<sup>90</sup>, Decreto 1860/1994,

Decreto 1278/2012<sup>91</sup>, Decreto 366/2009<sup>92</sup>, Resolución 2565/2003<sup>93</sup>, Ley 1346/2009<sup>94</sup>, Ley 1618/2013, Decreto 1075/2015<sup>95</sup>, Decreto 2105/2017<sup>96</sup> y Decreto 1421/2017<sup>97</sup>. Con ello se abrieron espacios para la terapia ocupacional como parte de los equipos de profesionales que atendían a las diversas poblaciones que encontraban restricciones en su participación escolar.

ocupacionales y otros profesionales para acompañar los procesos de integración escolar. En el caso de Bogotá, en los *Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales* (Secretaría de Educación del Distrito, 1999, p. 23) se da lugar a la inclusión de terapia ocupacional mediante convenios.

<sup>89</sup> Según el *Diagnóstico local con participación social 2009-2010* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), en la localidad de Los Mártires las condiciones de vida de la comunidad están condicionadas por factores de riesgo como la contaminación atmosférica por polución industrial y tránsito vehicular, la presencia de una vía férrea en abandono que se constituye en foco de contaminación e inseguridad, escasez de zonas verdes y parques infantiles seguros, condiciones de riesgo biológico por la presencia de edificaciones en abandono y la subsecuente proliferación de asentamientos para vivienda y reciclaje, y la inadecuada disposición de residuos sólidos, dada la cercanía con plazas de mercado, entre otros.

<sup>90</sup> Si bien la Ley 115/1994 no menciona de manera explícita a terapia ocupacional como parte del equipo profesional en la escuela, el título III, capítulo 1 menciona que: “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y *terapéuticas* que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”; el artículo 48 menciona la creación de las *aulas especializadas* como parte de los programas de apoyo pedagógico para atención a personas con limitaciones. Así, bajo la categoría terapéutica y las aulas especializadas se dio paso al ingreso de terapeutas

<sup>91</sup> El Decreto 1278/2012 regula los procesos de profesionalización docente, de manera particular. Al referirse al rol de docente orientador, se incluye en este perfil al terapeuta ocupacional.

<sup>92</sup> En el capítulo III, artículo 14, aparece la o el terapeuta ocupacional como parte del equipo de apoyo pedagógico para dar respuesta a los requerimientos diferenciales de estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.

<sup>93</sup> El artículo 4 menciona al terapeuta ocupacional como parte de las y los profesionales que desempeñan funciones de apoyo a la integración académica y social de estudiantes con necesidades educativas especiales.

<sup>94</sup> Por la cual se adopta en Colombia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<sup>95</sup> El capítulo 5, sección 1, define la organización del apoyo pedagógico, incluyendo los apoyos terapéuticos; el artículo 2.3.3.5.1.5.3. incluye al terapeuta ocupacional como parte del personal de apoyo pedagógico.

<sup>96</sup> Este decreto modifica parcialmente el Decreto 1075/2015 (decreto único reglamentario del sector educación en Colombia) y explicita los roles de docente orientador y docente de apoyo; en ambos se incluyó en el perfil a terapeutas ocupacionales. Si bien en el manual de funciones de los cargos docentes se había excluido al terapeuta ocupacional en el perfil de docente orientador y docente de apoyo, la lucha gremial a través del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional, apoyado por las escuelas de formación universitaria, permitió modificar este manual.

<sup>97</sup> El artículo 2.4.6.3.3. menciona los tipos de cargos docentes — dentro de los cuales se encuentran el de docente de apoyo pedagógico— encargados de acompañar a las y los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad. Si bien no es explícito el perfil de estos cargos, las y los terapeutas ocupacionales ya venían ocupando estos cargos como parte de los acumulados profesionales en la escuela.

El acumulado normativo y documental sería clave para el inicio de diálogos y tensiones relacionados con dos aspectos: por un lado, la necesidad de deconstruir los referentes teórico-prácticos que venían sustentando conceptual y operativamente las prácticas académicas, de cara a vincular otras apuestas epistemológicas y conceptuales como las de la neuroeducación, la diversidad; de otra parte, la noción de barreras para la participación<sup>98</sup> y la ampliación en la mirada de los sujetos de atención y de interacción profesional.

Desde la perspectiva teórica, se dio lugar al análisis de los referentes empleados históricamente, donde surgieron preguntas y necesidades en torno a replantear los propósitos de la terapia ocupacional en la escuela y comprender a los sujetos de atención desde la mirada de la educación inclusiva, que proponía una transformación de los entornos educativos y de las formas de entender la diversidad, más que *intervenir* individuos.

En este sentido, los programas de atención de terapia ocupacional seguían conceptualizando a las y los escolares desde sus necesidades educativas, más que desde sus formas diversas de ser, estar y hacer en la escuela; en consecuencia, agruparles por sus condiciones particulares y brindar una atención específica fuera del aula era problematizado por el cuerpo docente como una persistencia de la mirada clínica en la escuela. ¿Era la escuela el lugar apropiado para realizar evaluaciones e intervenciones terapéuticas? ¿Cómo redefinir el papel de la terapia ocupacional en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva? ¿Qué nuevos lugares y acciones podrían crear las y los terapeutas como parte de los equipos interdisciplinarios? ¿Cómo transformar la mirada clínica en la escuela?

En relación con la necesidad de ampliar la mirada sobre los sujetos de atención y de interacción profesional, los diálogos con docentes de aula y de apoyo permitirían reconocer a otras poblaciones con restricciones en la participación escolar, que se explicitaban como de especial atención en la Ley 115/1994, el documento *Lineamientos de política*

*para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (Ministerio de Educación Nacional, s. f.) y las *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos, 2012).

El reconocimiento de otros sujetos que hacían parte de la comunidad educativa, fruto de procesos sociopolíticos como el desplazamiento forzado, alimentarían las reflexiones y debates sobre las condiciones que promueven o restringen la participación escolar. Por ello era necesario plantear comprensiones amplias y relacionales de lo humano que pusieran de relieve las múltiples condiciones que pueden incidir en el desempeño de las y los escolares, y gestionar acciones de terapia ocupacional desde perspectivas interseccionales, logradas a partir de los avances conceptuales y epistemológicos. Así, se generaron espacios y proyectos colectivos con profesionales en psicología y bibliotecología, también con las orientadoras y docentes, con una perspectiva educativa y pedagógica, más que terapéutica.

Al respecto, la ubicación geográfica del Colegio ponía en evidencia el lugar de las escuelas como espacios de protección para la población infantil y develaba la necesidad de acciones político-administrativas y comunitarias para fortalecer y mejorar las condiciones de bienestar. Se identificaron como barreras para el aprendizaje y la participación ocupacional la vulnerabilidad socioeconómica, el desplazamiento forzado, la pobreza, el abandono, la violencia intrafamiliar, prácticas de matoneo, problemas de aprendizaje y desarrollo, que demandaban procesos de reflexión y acción desde terapia ocupacional.

De esta manera, se precisaba de una mirada interseccional y de una comprensión de la escuela como espacio de aprendizaje académico, pero también de socialización, encuentro, protección y potenciación de las capacidades personales de todas las niñas y niños, no solo de quienes viven situaciones de discapacidad. Con frecuencia nos encontrábamos con las preguntas: ¿por qué asisten los niños, niñas y adolescentes a la escuela?, ¿qué otros factores constituyen a la escuela como factor

<sup>98</sup> Atendiendo a lo dispuesto en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

protector para el bienestar de niñas y niños? Y desde ese lugar: ¿cómo la participación en los espacios de terapia ocupacional debía mantenerse como factor protector para el desarrollo de las niñas y los niños de la escuela? Estas preguntas facilitaron el desarrollo de trabajos de grado que se aunaban a las discusiones y a nuevas propuestas de acción sintonizadas con la educación inclusiva (Tabla 11).

La confluencia de hechos sociopolíticos, normativas, transformaciones en la perspectiva teórica del programa y en los espacios de práctica marcará transiciones en el reconocimiento de los sujetos y, por tanto, en la necesidad de repensar la actuación del terapeuta ocupacional en la escuela y el fortalecimiento de lo teórico que orientaba la práctica.

Así, uno de los ejes de reflexión fue el modelo de desempeño ocupacional del escolar, con la necesidad de comprender los subprogramas de promoción, prevención, nivelación y remediación de cara a las propuestas de la educación inclusiva y de los nuevos lugares en los cuales se ubicaba el terapeuta ocupacional a partir de la normativa en educación. ¿Cómo construir el deber ser de las y los terapeutas ocupacionales en roles como el de docente orientador? ¿Cómo transitar de prácticas terapéuticas en la escuela a prácticas centradas en la participación? ¿Cuál es el saber especializado y diferenciado de la terapia ocupacional que aporta a los procesos de educación inclusiva y al desarrollo de herramien-

tas específicas como el diseño universal para el aprendizaje y los planes individualizados de ajustes razonables? Estas preguntas siguen vigentes en nuestras reflexiones.

### Reflexiones finales

Los periodos e instituciones contemplados en este capítulo evidencian la mirada particular de las y los terapeutas ocupacionales en relación con los procesos de segregación, integración e inclusión y las proyecciones a una educación en la diversidad, como reflejo de la transformación de nuestros contextos educativos, en los cuales estos procesos coexisten, se tensionan y solapan, lo que limita las posibilidades de encuadrarlos en un periodo histórico particular. Se develan comprensiones en torno a la necesidad de transformar los contextos y ajustar las demandas ocupacionales como estrategias para deconstruir acciones y concepciones que habían estado centradas en los sujetos y en la necesidad de acercarlos a las demandas del contexto. Finaliza con una apuesta en el horizonte desde la educación inclusiva, sin tener aún certeza de la misma. La Tabla 12 sintetiza estos elementos en clave de sujetos, perspectivas teóricas y normativas para los cuatro principales escenarios donde se ha desarrollado la práctica educativa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia.

**Tabla 11. Trabajos de grado realizados para el área de educación (1990-2018).**

Instituto Pedagógico Nacional	Escuelas de Tunjuelito	República Bolivariana de Venezuela
Ramírez y Valencia (1990); Angulo y Barreto (1990); Guatibonza y Rey (1990); Cruz y Rincón (1993); Benavides (1994); Olivares y Piñeros (1995); Africano et al. (1996); Chasoy y Barrera (1997); Peña et al. (1998); Arévalo y Monsalve (1999); Duarte et al. (2001). A través de trabajos de grado también se abordó la generación de evaluaciones propias, como el instrumento para el Cuestionario sobre Características del Medio Ambiente Escolar (Barrantes et al., 1997) y la Caracterización del Procesamiento Sensoriomotor del Preescolar (Araque y Guevara, 1999).	López y Méndez (2001); Alonso et al. (2001); Ramos y Ortiz (2001); Castillo et al. (2003); Arango y Martínez (2003); López et al. (2003); Torres y Wilches (2004); Cusgüen et al. (2005); Maldonado y Ramírez (2005).	Moreno (2011); Montoya y Peñuela (2012); Poveda (2015); Daza (2016); Gómez et al. (2017).

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12. Síntesis de sujetos, perspectivas teóricas y normativas en la práctica educativa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia (1969-2018).**

Escenario	Sujetos	Perspectivas teóricas	Normativa
Centro de Educación Especial del Hospital de la Misericordia (1968-1988)	Según la normativa vigente, se trataba de estudiantes subnormales (Decreto 3157/ 1968). Las y los alumnos que se atendían en terapia ocupacional eran (y tenían): limitados visuales, dificultades de aprendizaje, limitados neuromusculares, problemas de conducta, retardo mental, limitados auditivos y del lenguaje y áreas asociadas (Arango, 1983).	<b>Conocimiento extraprofesional</b> Se incluyeron en la reforma curricular perspectivas de la psicología y la pedagogía a partir del Acuerdo 15/1976 del Consejo Superior Universitario. <b>En terapia ocupacional</b> Todas las docentes se formaron en integración sensorial (particularmente Laura Álvarez de Bello, María Helena Rubio y Emma Grimaldo), nutrieron sus prácticas, y realizaban demostraciones de las pruebas y en observaciones clínicas y modalidades terapéuticas.	El Decreto 3157/1968 y el Decreto 2499/1973 crean en el Ministerio de Educación Nacional la División de Educación Especial y los requisitos de funcionamiento de los centros de educación especial.
Instituto Pedagógico Nacional (1986-1996)	A todos los preescolares de la Institución. Escolares con bajo rendimiento, repetencia o problemas de atención, principalmente. En algunas ocasiones se atendían escolares con <i>necesidades educativas especiales</i> . Escolares supeditados a las decisiones de madres, padres, maestras y terapeutas.	<b>Conocimiento extraprofesional</b> Métodos y técnicas educativas, teorías de la educación, psicología del desarrollo, neuromorfología. <b>Modelo de terapia ocupacional</b> Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002).	<b>Internacionales</b> Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990). Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). <b>Nacionales</b> Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 2082/1996.
Escuelas de la Localidad de Tunjuelito (2000-2008)	Las niñas y los niños escolares de preescolar y básica primaria, quienes aún no eran partícipes de las decisiones. Coloquialmente, <i>los niños de la terapia</i> . Desde el 2003 se buscó la participación más activa de las y los escolares.	<b>Modelos de terapia ocupacional</b> Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2002), con el uso de tecnología blanda y dura. Bases del modelo de Jean Case Smith. Bases de integración sensorial. <b>Conocimiento extraprofesional</b> Neuromorfología. Psicología del desarrollo. Teorías biosociales: bases en neurociencias. Documentos de la Unesco.	<b>Internacionales</b> Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Foro Mundial de Educación de Dakar (Unesco, 2000). <b>Nacionales</b> Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 2082/1996. Ley 361/1997. Decreto 3020/2002.
Colegio República Bolivariana de Venezuela (2010-2018)	Escolares, algunos/as con discapacidad. Otros grupos de escolares vulnerados: población afrodescendiente, desplazada por la violencia, de comunidades indígenas, migrantes de Venezuela, hijos/hijas de combatientes y excombatientes del conflicto armado, población en restablecimiento de derechos. Se introduce la categoría de diversidad dada la población heterogénea, se desarrollan acciones para favorecer la participación de las y los escolares.	<b>Modelo de terapia ocupacional</b> Desempeño ocupacional del escolar (Álvarez, 2010). Se ha centrado la atención en procesos de promoción y prevención. Teorías en Terapia Ocupacional: bases de neurodesarrollo y de integración sensorial <b>Conocimiento extraprofesional</b> Neuromorfología. Psicología del Desarrollo. Documentos y declaraciones en educación, nacionales e internacionales.	<b>Internacionales</b> Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). <b>Nacionales</b> Ley 115/1994 o Ley General de Educación. Decreto 1860/1994. Criterios pedagógicos y organizativos (Secretaría de Educación, 1999). Ley 1618/2013; Resolución 2565/2003 y Decreto 366/2009. Ley 1346/2009. Decreto 1075/2015. Decreto 1421/2017.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los sujetos de atención, el cambio más significativo, aunque lento, es el paso de una o un paciente, registrado al inicio de la educación especial, a sujetos diversos e históricos que demandan la transformación de los entornos para garantizar su participación ocupacional, su ejercicio de derechos y su libertad humana.

En este mismo contexto, el vínculo e interés de la universidad por los sujetos en relación con los contextos que habitan, los cuales pueden constituir condiciones de vulnerabilidad y restricción para el acceso y la participación en espacios educativos. De esta manera, la práctica educativa de la Universidad Nacional de Colombia, cumpliendo con su compromiso social, se ha desarrollado en un 90% en escuelas públicas, reconocidas como espacios que enriquecen la visión de las y los practicantes por la diversidad que allí encuentran.

Por otra parte, como la perspectiva teórica inicialmente se fundamentaba en saberes extra-profesionales (psicología, pedagogía y neurociencias, particularmente), se fue haciendo propia con la construcción del modelo de desempeño ocupacional del escolar, cuya operacionalización en contextos educativos situados fue tensionado y transformado, aunque se conservó la base relacional persona-ambiente-ocupación o, mejor aún, capacidades personales, demandas escolares y contexto. La incorporación del contexto espacio temporal se ha mantenido como constante en la práctica, con lo cual se busca ser sensible a las dinámicas de cada institución, barrio y localidad particulares, en las que se desenvuelven las y los participantes de los procesos educativos y culturales.

También se destacan las reflexiones y tensiones que surgen entre los planteamientos operativos del modelo teórico y las perspectivas de la educación inclusiva y la diversidad. De manera particular, los diálogos en torno a los subprogramas de nivelación y remediación, centrados en las nociones de necesidades educativas transitorias y permanentes, darían la pauta para repensar y organizar acciones encaminadas a entender la diversidad y desligar el programa de miradas centradas en concepciones clínicas, además de proyectar el papel de las y los terapeutas ocupacionales frente a esta realidad.

Como herramienta transversal al proceso de transformación de la práctica y de la perspectiva teórica, la investigación ha sido útil para profundizar en asuntos problematizados en el actuar de las y los practicantes, y para generar diversos horizontes de acción en las prácticas y en el ejercicio profesional. Lo anterior ha contribuido a posicionar la investigación como parte de las competencias de las y los futuros profesionales, en coherencia con los planteamientos de la última reforma curricular del programa.

En lo que respecta a la normativa nacional e internacional, en primera instancia se acogió, dada la apertura que representaba para la terapia ocupacional en las escuelas; esta oportunidad se aprovechó, amplia y especialmente, en los niveles de preescolar y básica primaria. Posteriormente, una de las tensiones frente a la normatividad nacional en los equipos interprofesionales fue que, si bien trataba de sintonizarse con las apuestas internacionales, a finales de los años noventa no se contaba con la suficiente preparación de la comunidad educativa para los tránsitos de la educación especial a la integración escolar y de esta, más recientemente, hacia la educación inclusiva.

Todo ello llevó a ampliar los espacios de atención indirecta mediante capacitaciones y acompañamientos en aula, liderados inicialmente en Tunjuelito por la docente Laura Álvarez de Bello y sus estudiantes de práctica. Luego, las docentes de la universidad continuaron esos espacios de intercambio con las maestras, donde asumían los retos para los que, según señalaban, no se les había preparado en sus licenciaturas. Infortunadamente, este tema aún persiste y enfrenta dificultades asociadas con la disposición de tiempos, por ejemplo, con la jornada única, que restringe las posibilidades de formación de las y los maestros; así lo han denotado los informes alternos de seguimiento a la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016; Correa *et al.*, 2018).

Ya en el siglo XXI, la falta de recursos públicos para sostener iniciativas como las unidades de atención, los equipos interprofesionales, el manejo de grupos pequeños para atender a las particularidades

de las y los escolares o el escaso tiempo disponible para el encuentro con madres, padres, maestras y maestros han sido temas problemáticos para el logro de los propósitos planteados en las normativas. Por esto, se necesitan miradas críticas y contextualizadas sobre la educación inclusiva, que viabilicen su proyección, operativización y seguimiento desde las realidades particulares de los diferentes territorios y sujetos.

En los últimos años, se cuenta con la Resolución 253/2019 del Ministerio de Educación Nacional, la cual incluye al terapeuta ocupacional como parte del abanico de profesionales que pueden ocupar el cargo de docente orientador. Este hecho, fruto de una lucha político gremial, demanda continuas reflexiones para la comunidad profesional y para la definición colectiva de nuestro lugar en la escuela; el horizonte lo seguimos construyendo.

De otra parte, la clave de trabajo interprofesional iniciada en el Centro de Educación Especial de la Misericordia, con perspectiva de rehabilitación, se transformó al llegar a las escuelas de educación regular, y se coordinó particularmente mediante el trabajo interdisciplinario con orientadoras, maestras, maestros, personal directivo y profesionales en psicología y fonoaudiología. En la cotidianidad escolar, con los tiempos escasos, estas posibilidades se vieron afectadas.

Asuntos como la comunicación efectiva con la comunidad educativa, maestras, madres, padres y otros familiares, así como con las y los escolares, han traído a la práctica reflexiones sobre la auto-determinación, la toma de decisiones y otros que superan lo consignado en los proyectos educativos personalizados y que retan en la actualidad la configuración de los planes individuales de ajustes razonables (conocidos como PIAR).

Por último, existen vacíos de información para realizar una sistematización de la práctica en sentido amplio y profundo, pues no se cuenta con registros confiables ni documentación para cada periodo. En este sentido, se recomienda a las y los colegas mantener archivos de sus experiencias, para dejar un legado a las nuevas generaciones de terapeutas ocupacionales.

**Agradecimientos.** A la profesora Laura Álvarez de Bello, quien fue pionera en la Universidad Nacional de Colombia en el trabajo de terapia ocupacional en educación especial y en educación regular. A ella, nuestra gratitud y reconocimiento.

## Referencias

- Acosta, L. (1986). *Funciones asistenciales del terapeuta ocupacional en educación especial* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Acta 02 del 8 de febrero noviembre de 1989. (8 de febrero de 1989). Comité Asesor Carreras de Terapia, Universidad Nacional de Colombia.
- Acta 38 del 30 de noviembre de 1988. (30 de noviembre de 1988). Comité Asesor Carreras de Terapia, Universidad Nacional de Colombia.
- Acuerdo 0016 de 1977 [Consejo Universitario Superior]. Por el cual se aprueba el plan de estudios para la carrera de terapia ocupacional de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. 1997.
- Acuerdo 15 de 1976 [Consejo Superior Universitario]. Por el cual se dictan disposiciones sobre el cambio de título de las Carreras de Terapia - Facultad de Medicina. 9 de marzo de 1976. Acta 5.
- Africano, G. M., Mayorga, C. H. y Puentes, E. S. (1996). *Validez y confiabilidad del test de habilidades visoperceptuales —no motor— Gardner (1982)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s. f.). *Diagnóstico local con participación social 2009-2010: Localidad Los Mártires*. <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/14-LOS%20MARTIRES.pdf>
- Alonso, P., Contreras, L. y López, C. (2001). *Efectividad de un programa sensorio-motor dirigido a niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias pertenecientes a la escolaridad regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Álvarez, L. (1994). *Terapia ocupacional en el sector educativo colombiano, una perspectiva histórica*

- y de modernización. *Revista Ocupación Humana*, 5(3), 16-19.
- Álvarez, L. (2002). *Modelo desempeño escolar*. En Curso de educación continuada para profesionales de terapia ocupacional. Atención a la discapacidad infantil. Programa Centros de Vida Sensorial.
- Álvarez, L. (2010). *Terapia ocupacional en educación: Un enfoque sensorial en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, L. y Fernández, A. (2004). *Sistematización del programa de atención integral al escolar PAIE —Localidad de Tunjuelito— 2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Angulo, A. M. y Barreto, B. L. (1990). *Características de la potencialidad corporal y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arango, L. (1983). *Características de los niños pre-escolares y forma de atención por terapeutas ocupacionales en centros privados de educación especial* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arango, N. y Martínez, P. (2003). *Resultados funcionales de terapia ocupacional de acuerdo con las competencias básicas propuestas para educación básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Araque, S. M. y Guevara, N. (1999). *Diseño y validez de un instrumento de caracterización del procesamiento sensorio-motor del preescolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Arévalo, E. A. y Monsalve, L. A. (1999). *Adaptación y validez concurrente de la prueba primer paso* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Barrantes, D. A., García, E. y Pulido, A. E. (1997). *Diseño y validez preliminar de contenido del cuestionario de características del medio ambiente escolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Bautista, G. y Suárez, L. (1985). *Funciones del profesional universitario de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Benavides, M. (1994). *Objetivos de la terapia ocupacional en atención directa e indirecta con el educando regular de básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Buitrago, M. T. (2011). La rehabilitación basada en la comunidad: un recuento histórico internacional, nacional y distrital, 1979-2004. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(2), 39-61. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1601>
- Castillo, S., Morales, D. y Tovar, M. (2003). *Competencias, desempeños e indicadores sensorio-motores para un programa de educación preescolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Chasoy, M. y Barrera, O. (1997). *Diseño y validación de una propuesta educativa que promueva el desempeño ocupacional del escolar INGA* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Christiansen, C. y Haertl, K. (2016). Historia contextual de la terapia ocupacional. En B. Schell, G. Gillen y M. Scaffa (eds.), *Willard & Spackman Terapia Ocupacional* (12.<sup>a</sup> ed. p. 9). Médica Panamericana.
- Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (15 de agosto-2 de septiembre de 2016). *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad]. Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza. <https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/informes-elaborados-por-la-coalicion-C3%B3n/informe-sombra-presentado-al-comit%C3%A9-cdpc?authuser=0>

- Correa, L., Rúa, J. C. e Ibáñez, V. (2018). *#Escuela Para Todos: Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Desclab.
- Coster, W., Coster, W., Deeney, T. A., Haley, S. y Haltiwanger, J. (1998). *School function assessment* [Batería de evaluación]. Psychological Corporation.
- Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales*. (1999). Secretaría de Educación del Distrito.
- Cruz, L. y Rincón, M. (1993). *Problemas del comportamiento ocupacional que aborda el terapeuta ocupacional en básica primaria* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Cusgüen, L., Madrid, S. y Rico, P. (2005). *Participación en educación física de los escolares con discapacidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Daza, P. P. (2016). *Ocupaciones e identidades: construcciones desde las narrativas de niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Decreto 80 de 1980 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se organiza la educación post-secundaria en Colombia. 22 de enero de 1980. Diario Oficial n.º 35465.
- Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. Diario Oficial n.º 47258.
- Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Diario Oficial n.º 49523.
- Decreto 1278 de 2012 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2012.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Diario Oficial n.º 50340.
- Decreto 1860 de 1994 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. Diario Oficial n.º 41480.
- Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. Diario Oficial n.º 42922.
- Decreto 2105 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. 14 de diciembre de 2017.
- Decreto 2499 de 1973 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se señalan requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de estudios de los establecimientos educativos que funcionan en el territorio de la República. 5 de diciembre de 1973. Diario Oficial n.º 34013.
- Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo. 10 de diciembre de 2002. Diario Oficial n.º 45028.
- Decreto 3157 de 1968 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. 26 de diciembre de 1968. Diario Oficial n.º 32697.



- Duarte, L. K., Toloza, L. A. y Umbacia, A. M. (2001). *Validez congruente de la batería para la valoración del movimiento en los niños de 9 a 12 años, versión 1992 en Santafé de Bogotá* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Escobar, X. y Rodríguez, L. (2015). *Terapia Ocupacional: Una perspectiva histórica desde la Universidad Nacional de Colombia (1966-1989)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Fernández, A. y Duarte, C. (2017). El Centro de Educación Especial del Hospital Pediátrico de La Misericordia. En E. Restrepo-Zea, C. Sánchez y G. Silva-Carrero (eds.), *Ciencias de la Vida* (Tomo I, Colección del Sesquicentenario, pp.324-353). Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, A. y Orjuela, M. (2003). *Desempeño ocupacional escolar para el programa de atención al escolar: Localidad de Tunjuelito, 2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, A., Monsalve, L. y Orjuela, M. (2003). *Programa académico de campo desempeño ocupacional sociolaboral, subprograma desempeño ocupacional escolar, I -2003*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, C., Ovalle, C. y Riaño, A. (2017). *Ocupaciones colectivas en la infancia: reflexiones en torno a la escuela diversa* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Guatibonza, R. y Rey, L. F. (1990). *Parámetros de evaluación de terapia ocupacional para la promoción automática* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Hoyos, M. y Domínguez, C. (1977). *El papel de terapia ocupacional en educación especial con trastornos de aprendizaje* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. Diario Oficial n.º 42978.
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. Diario Oficial n.º 47427.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Diario Oficial n.º 48717.
- López, L. y Méndez, M. (2001). *Programa de terapia ocupacional para escolares con discapacidades secundarias del aprendizaje* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- López, C. y Perozo, A. (1997). *Orientación ocupacional para estudiantes del grado décimo de una institución educativa en Santafé de Bogotá* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- López, Y., Méndez, L. y Ortiz, S. (2003). *Propuesta de terapia ocupacional para la asesoría a maestros de básica primaria en atención a la diversidad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Maldonado, C. y Ramírez, D. (2005). *Superdotación: Una aproximación bibliográfica crítica* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Manrique, H. y Scioville, I. (1977). Colombia. En Comisión Austríaca para la UNESCO, Comisión Nacional Colombiana de Cooperación con la UNESCO, Comisión Nacional Iraní para la UNESCO y Comisión Nacional Tunecina para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial. Austria, Colombia, Irán, Túnez* (pp. 108-132). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024518\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024518_spa.locale=es)

- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90668.html>
- Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. [https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones\\_poblacion\\_discapacidad\\_2012.pdf](https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf)
- Moreno, M. T. (2011). *Las políticas públicas de inclusión educativa en el quehacer del terapeuta ocupacional* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Montoya, D. y Peñuela, M. A. (2012). *Por una escuela inclusiva: Reconocimiento de la diversidad escolar* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Olivares, R. y Piñeros, C. (1995). *Cobertura y programa de Terapia Ocupacional en educación regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Organización de las Naciones Unidas. (13 de diciembre de 2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (marzo de 1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (abril de 1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 21, 15-26. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesdoc Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26-28 de abril de 2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar: La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos* [Conferencia]. Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca, España. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- Organización Panamericana de la Salud (1971). *Conferencia Latinoamericana sobre Rehabilitación de Inválidos*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/1275>
- Pardo, J. (1972). *Curso para la formación de médicos especialistas en rehabilitación: Programa*. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, E., Prieto, S. y Rodríguez, L. (1998). *Diseño de un programa de terapia ocupacional para escolares con retardo mental integrados a la escuela regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Poveda, K. (2015). *La ocupación como proceso subjetivante: Reflexiones desde la condición de niños que han experimentado situaciones de maltrato* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ramírez, M. E y Valencia, D. (1990). *Caracterización de las funciones del terapeuta ocupacional en educación regular* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Ramos, G. y Ortiz, Y. (2001). *Identificación de las características kinestésicas y neuromusculares en habilidades manipulativas y grafo-motoras en niños y niñas preescolares* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].

- Resolución 253 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adicionan unos títulos habilitantes para los cargos y áreas del Anexo I de la Resolución 15683 de 2016, que contiene el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente que fuera adoptado mediante la Resolución 09317 de 2016 y se dictan otras disposiciones. 15 de enero de 2019.
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre de 2003. Diario Oficial n.º 45357.
- Reyes, S., Rodríguez, M. y Tobón, J. P. (2003). *Validez y confiabilidad del instrumento análisis del desempeño sensoriomotor de Eileen W. Richter y Patricia Montgomery para la población con retardo mental* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Secretaría Distrital de Hacienda y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Santa Fe: Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/25125>
- Secretaría Distrital de Planeación y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo a la Localidad de Tunjuelito: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos.* <https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/06%20Localidad%20de%20Tunjuelito.pdf>
- Torres, M. y Wilches, M. (2004). *Estrategias de regulación dirigidas a padres y maestros de niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Trujillo, A. (1994). Modelo de desempeño ocupacional y realización humana: su origen y alcance. En A. Trujillo (ed.), *Terapia ocupacional y universidad* (pp. 99-112). Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A. (1995). Desempeño ocupacional realizante: un modelo sobre los propósitos de la Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 6(2), 11-21.
- Trujillo, A. (2002). *Terapia ocupacional: Conocimiento y práctica en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Villamil, E. M. (2018). *Terapia ocupacional en educación regular: Origen y trayectoria desde la Universidad Nacional de Colombia (1986-2006)* [Tesis de pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Yarza, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 281-305.