

Ocupación Humana

Vol. 22 N.º 2 julio-diciembre, 2022



ISSN-e 2590-7816

Revista Ocupación Humana

Vol. 22 • Número 2 • julio-diciembre • 2022



La Revista Ocupación Humana es el órgano oficial del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional, orientada a difundir resultados de investigaciones y experiencias profesionales por medio de la publicación de artículos originales que aporten al cuerpo de conocimientos y a la práctica profesional de la Terapia Ocupacional. La Revista está dirigida a terapeutas ocupacionales profesionales y en formación, dentro y fuera de Colombia, así como a profesionales afines a los campos de la Terapia Ocupacional y los estudios en ocupación.

www.revistaocupacionhumana.org
editorial@tocolombia.org

ISSN-e: 2590-7816 • ISSN soporte en papel (1984-2016): 0122-0942

Editora

Clara Duarte Cuervo. T.O. Esp. Mg.

Comité Editorial

Pamela Talero Cabrejo. T.O. OTD, OTR/L. Thomas Jefferson University,
Jefferson College of Rehabilitation Sciences. Estados Unidos.

Jaqueline Cruz Perdomo. T.O. Esp. Teorías y Métodos Sociológicos. Mg. Filosofía.
Universidad del Valle. Colombia.

Camila Rodríguez Guevara. T.O., Mg. Epidemiología. Universidad CES. Colombia.

Aida Navas. T.O. Colombia.

Comité Científico

Aleida Fernández Moreno. T.O. Mg. PhD. Universidad Nacional de Colombia.

Claudia Patricia Rojas Castillo. T.O. Mg. Universidad Nacional de Colombia.

Liliana Tenorio Rebolledo. T.O. Mg. Universidad del Valle. Colombia.

Melania Satizabal Reyes. T.O. Mg. Universidad del Valle. Colombia.

Solángel García Ruiz. T.O. Esp. Mg. Secretaría Distrital de Salud de Bogotá /Universidade
Federal de São Carlos. Colombia.

Liliana Álvarez Jaramillo. T.O. Mg. PhD. University of Western Ontario. Canadá.

Alejandro Guajardo Córdova. T.O. Esp. Universidad de Santiago de Chile / Universidade
Federal de São Carlos. Chile.

Gustavo Arthur Monzeli. T.O. Mg. PhD. Universidade Federal da Paraíba. Brasil.

Mónica Díaz Leyva. T.O. Mg. PhD. Universidad de Santiago de Chile. Chile

Mónica Palacios Tolvet. T.O. Mg. PhD. Universidad de Santiago de Chile. Chile

Pamela Cristina Bianchi. T.O. Mg. PhD. Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Rosibeth Palm. T.O. Mg. PhD. Universidade Federal do Paraná. Brasil.

Colaboradoras

Revisión de estilo textos en inglés: **Johanna Useche Rodríguez.**

Revisión de estilo textos en portugués: **Priscila dos Santos Ebling.**

Revisión de traducción portugués/español: **Marcela Ignacia Domínguez Astudillo.**

Asistente editorial: **María Camila Vergara Olano.**

Imagen de portada: **Pamela Talero Cabrejo.**

Diagramación

Oscar Pachón Fonca

Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional

El Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional –CCTO es una organización profesional con carácter democrático, civil y privado, con personería jurídica, sin ánimo de lucro; con plena capacidad legal para el cumplimiento de sus objetivos y la posibilidad de recibir funciones públicas que le sean delegadas de acuerdo con lo que establezca la Constitución Política de Colombia, las leyes y reglamentaciones vigentes.

Bogotá D.C., Colombia

Calle 105a #14-92 Oficina 602

www.tocolombia.org • info@tocolombia.org

Consejo Directivo Nacional

2020-2022

Presidenta: Flor Esperanza Rodríguez Ferro

Vicepresidenta: Sandra Lucía Rodríguez Pachón

Vocal principal: Daissy Castillo Sánchez

Vocal principal: Claudia Marcela Trujillo Colonia

Vocal suplente: Yisela Rocío Ortiz Valencia

Vocal suplente: Juliana Guevara Ramírez

Fiscal: Liliana Saavedra Orduña

2022-2024

Presidente: Diego Mauricio León Linares

Vicepresidenta: Aida Navas

Secretaria: Nydia Alejandra Jiménez Moreno

Tesorera: Martha Liliana Tunjo López

Suplente de Tesorería: Oscar Javier Larrota Veloza

Fiscal: María del Socorro Casadiegos

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan necesariamente los criterios de la Revista Ocupación Humana ni del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

CONTENIDO

pág 184

Editorial

Los cincuenta años del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional en un país en transición

Melania Satizabal Reyes

pág 188

Investigación

Ocupación como proceso subjetivante: experiencias de mujeres rurales vinculadas con organizaciones sociales

Paola Valentina Álvarez Naranjo
Yeimmy Carolina Barbosa Velandia
Yisel Vanessa Colmenares Pinto

pág 202

Reflexión

A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação

La inclusión radical como guía para terapeutas ocupacionales en educación

Roseli Esquerdo Lopes
Patrícia Leme de Oliveira Borba
Traducción:
Maria Natalia Lugaro Izuibejeres
Marcela Ignacia Domínguez Astudillo

pág 228

Reflexión

Nise da Silveira and the revolutionary use of art as Occupational Therapy in the psychiatric context

Teresa Lousa
José Eliézer Mikosz

pág 242

Documento histórico

De Asociación a Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional

Aida Navas

LOS CINCUENTA AÑOS DEL COLEGIO COLOMBIANO DE TERAPIA OCUPACIONAL EN UN PAÍS EN TRANSICIÓN

The fifty anniversary of the Colombian College of
Occupational Therapy in a country in transition

Os cinquenta anos do Colégio Colombiano de
Terapia Ocupacional em um país em transição

Melania Satizabal Reyes¹

Recibimos la celebración de los cincuenta años del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional en medio de una de las votaciones presidenciales más tensas e históricas del país, en la cual, por primera vez, un candidato progresista, exguerrillero, y una candidata lideresa social, feminista y negra tenían posibilidades reales de llegar a la presidencia y la vicepresidencia de Colombia (Long et al., 2022). El 19 de junio esa posibilidad fue confirmada con la mayor votación en la historia del país (Gustavo Petro, el presidente más votado en la historia de Colombia, 2022). Esa coyuntura electoral es expresión del anhelo que, por muchas décadas, han tenido buena parte de las colombianas y los colombianos, de vivir en un país en donde se reduzcan las inequidades sociales, se reconozca la diversidad y se respete la diferencia en la visión en torno a lo político y lo económico. Este anhelo es también expresión del deseo, tantas veces truncado, de una paz estable y duradera, ligada a una verdadera democracia y a la justicia social.

Días después, el 28 de junio, la Comisión de la Verdad presentó su informe final como resultado del compromiso establecido en el Acuerdo de Paz de La Habana, firmado en 2016 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. El informe fue el resultado de un trabajo realizado durante cuatro años de escucha y diálogo con el objetivo de esclarecer lo ocurrido en el marco del conflicto armado interno del país. El legado entregado incluye hallazgos, recomendaciones y aprendizajes que buscan contribuir a la transición del país hacia la paz y la no repetición (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

Estos dos hechos que se entrecruzan con la celebración de los cincuenta años del Colegio demandan, como ha ocurrido en otros momentos del país, hacernos cargo como terapeutas ocupacionales del lugar que ocupamos en la historia e implementar acciones gremiales que entren en diálogo con la realidad cambiante.

Ahora bien, se vislumbran nuevos acontecimientos con el cambio de Gobierno que demandarán nuestra presencia; haré énfasis en tres. El primero está relacionado con la propuesta de *paz total* del nuevo Gobierno que incluye, entre otras acciones, retomar los diálogos de paz con el Ejército de Liberación Nacional – ELN, organización guerrillera que, un día después del resultado de la segunda vuelta presidencial, manifestó públicamente su disposición para avanzar en un proceso de paz (Corredor, 2022); garantizar el cumplimiento del acuerdo de paz con las FARC-EP; implementar las recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad, y construir la paz desde los territorios, pues desde este lugar/enfoque será posible la comprensión de los múltiples conflictos presentes y el reconocimiento de las precarias condiciones para lograr una vida digna (Celis, 2022).

La propuesta de paz total se advierte como la oportunidad que tendremos las y los terapeutas ocupacionales de continuar aportando a la construcción de paz. Si bien hemos recorrido un camino de reflexiones y prácticas alrededor del tema (Talero, 2019),

¹. Terapeuta ocupacional. Especialista en Desarrollo Comunitario. Magíster en Sociología. Docente, Universidad del Valle. Comité Científico, Revista Ocupación Humana. Cali, Valle del Cauca, Colombia. melania.satizabal@correounivalle.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0793-6031>

es importante como gremio, como Colegio, profundizar y refrendar nuestro compromiso frente a esta realidad por la que transita el país, pues en el centro de los procesos de paz, reconciliación y convivencia está la ocupación. Esta realidad, además, nos reta a pensar en una Terapia Ocupacional territorial, una Terapia Ocupacional que se desligue de las grandes ciudades y se piense lo rural.

El segundo acontecimiento que quiero mencionar –y no puede ser ajeno a las reflexiones que tengamos como gremio– tiene que ver con la reforma al sistema de salud. La ministra de salud designada por el nuevo Gobierno ha planteado abiertamente su intención política de trabajar en las causas estructurales de las desigualdades en salud por medio de la implementación de la atención primaria en salud (Redacción Salud, 2022). Esto pone en el centro de la reflexión, de nuevo, el trabajo desde y con los territorios.

En este aspecto, las y los terapeutas ocupacionales hemos tenido injerencia como promotores de salud en el abordaje de sujetos y colectivos desde enfoques comunitarios, acompañando la participación y la organización de las comunidades alrededor de los determinantes sociales de la salud (Arango et al., 2017; Ramos et al., 2019). Esta es una oportunidad para continuar las reflexiones epistemológicas que nos han ubicado históricamente en el sistema de salud como profesionales de la rehabilitación, ligados a modelos médicos que han impedido, en ocasiones, visibilizar nuestros conocimientos, saberes y prácticas en el primer nivel de atención en salud.

Otro anuncio que realizó la ministra de salud designada es su apuesta por dignificar las condiciones laborales de las y los profesionales de la salud. Será un reto, como Colegio, garantizar que nuestras voces y experiencias –en tanto terapeutas ocupacionales que vivimos la precarización laboral– sean tenidas en cuenta.

El tercer suceso tiene que ver con el debate que suscitó recientemente una propuesta de campaña del Gobierno electo (documento no oficial) sobre el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, realizada por un grupo de académicos. La propuesta plantea una postura epistemológica de construcción del conocimiento diferente a la tradicional, se propone construir ciencia de manera colectiva, con los territorios, con la participación de diferentes actores de la sociedad, en la que exista la colaboración de diversos saberes, buscando conocimientos más equitativos y con mayor impacto para la sociedad. Algunos académicos manifestaron su desacuerdo con la propuesta, lo que abrió paso a una discusión que pone en el centro algunas preguntas, entre ellas, ¿cómo se debe construir el conocimiento? ¿para qué y para quién se investiga? (Botero, 2022).

Considero que, como gremio, debemos ser partícipes de este debate, hacia afuera, pero también hacia el interior de la Terapia Ocupacional. En la experiencia de acompañar a las personas y colectivos con discapacidad, solo para enunciar un ejemplo, hemos venido transitando diferentes lugares epistemológicos y, en los últimos tiempos, hemos reivindicado la importancia de que aquellas personas que han sido oprimidas sistemáticamente tengan voz, la importancia de la experiencia corporal vivida, de las subjetividades. Todo ello invita a un diálogo profundo con los otros, las otras, entre todos, todas y, por tanto, a la construcción de saberes y conocimientos de manera colectiva. También venimos transitando discusiones internas hacia el reconocimiento de la relevancia y la necesidad de una justicia cognitiva en nuestro gremio y una apuesta por seguir construyendo terapias ocupacionales del Sur, que reflejen nuestras realidades situadas, nuestros rostros, voces e historias. Además, de reconocer como lugares válidos de expresión/publicación de nuestros saberes y experiencias a nuestras revistas locales, a nuestra revista colombiana. Tenemos, entonces, mucho que aportar desde nuestra experiencia a la discusión sobre la construcción de conocimiento que se está dando en el país.

Finalmente, el Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional, en tanto actor político (García, 2022), es parte del devenir histórico, político y social del país; por tal razón, cobra sentido celebrar sus cincuenta años reconociendo el momento que atravesamos en Colombia, la coyuntura esperanzadora que tenemos ante nuestros ojos, los tránsitos que estamos viviendo como sociedad y que nos demandarán muchos retos y diversas reflexiones, como profesión y gremio, en los años venideros.

REFERENCIAS

- Arango, J. M., Correa, Y. A. y Méndez, J. A. (2018). Retos de la terapia ocupacional en salud pública. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 375-383. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.63438>
- Botero, C. (2022, 23 de julio). Lo que pasa es que otra ciencia ya sucede. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/carolina-botero-cabrera/lo-que-pasa-es-que-otra-ciencia-ya-sucede/>
- Celis, L. E. (2022, 22 de julio). La paz total se construye en los territorios. *Pares. Fundación Paz & Reconciliación*. <https://www.pares.com.co/post/la-paz-total-se-construye-en-los-territorios>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones*. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Corredor, S. (2022, 23 de junio). ¿Qué tan viable es retomar la negociación de paz con el ELN? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/que-tan-viable-es-retomar-la-negociacion-de-paz-con-el-eln/>
- Gustavo Petro, el presidente más votado en la historia de Colombia (2022, 19 de junio). *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/gustavo-petro-el-presidente-mas-votado-de-la-historia-de-colombia-KK17842549>
- García, S. (2022). El Colegio como actor político de la profesión. *Revista Ocupación Humana*, 22(sup.), 136-138. <https://doi.org/10.25214/25907816.1437>
- Long, G., Weisbrot, M., Rodríguez, F. y Sammut, J. (2022, 15 de junio). Lo que está en juego en las elecciones presidenciales de Colombia: construir la paz, reducir la pobreza. *Center for Economic and Policy Research*. <https://cepr.net/report/lo-que-esta-en-juego-en-las-elecciones-presidenciales-de-colombia-construir-la-paz-reducir-la-pobreza-y-la-desigualdad/>
- Ramos, L. D., Herrera, D. G., Sánchez, P. A. y Rojas, C. P. (2020). Aproximaciones a la práctica de terapia ocupacional en salud pública: una revisión temática. *Revista Ocupación Humana*, 20 (1), 49-63. <https://doi.org/10.25214/25907816.948>
- Redacción Salud (2022, 5 de julio) ¿Quién es Carolina Corcho, la ministra de salud de Gustavo Petro? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/salud/quien-es-carolina-corcho-la-ministra-de-salud-de-gustavo-petro/>
- Talero, P. (2019). El posconflicto como punto de encuentro para las transformaciones ocupacionales en Colombia. *Revista Ocupación Humana*, 19(2), 3-7. <https://doi.org/10.25214/25907816.862>

OCUPACIÓN COMO PROCESO SUBJETIVANTE: EXPERIENCIAS DE MUJERES RURALES VINCULADAS CON ORGANIZACIONES SOCIALES¹

Occupation as a subjectivizing process: experiences of rural women
linked to social organizations

A ocupação como um processo subjetivizador: experiências de
mulheres rurais ligadas a organizações sociais

Paola Valentina Álvarez Naranjo ²
Yeimmy Carolina Barbosa Velandia³
Yisel Vanessa Colmenares Pinto⁴

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito comprender el aporte de la ocupación al proceso subjetivante de cinco mujeres rurales vinculadas con organizaciones sociales de los departamentos de Caldas y Boyacá, en Colombia. Toma como fundamento teórico lo planteado por el grupo de investigación Ocupación y Realización Humana en el libro *Ocupación: sentido, realización y libertad; diálogos en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Se utilizó un diseño metodológico cualitativo en un entorno virtual, con estrategias participativas de interacción, diálogo y vínculo. Los resultados se organizan en dos categorías: ser mujer y hacer cotidiano. Se proponen seis premisas para contribuir a la comprensión del aporte de la ocupación al proceso subjetivante de las mujeres participantes: los haceres significativos reconfiguran lo que se es y desea ser; por medio del hacer el sujeto transforma y trasciende a su propósito de libertad; el sujeto tiene capacidad de decidir sus ocupaciones; la ocupación es una forma de semiotizar formas culturales de ser; la persona se construye en su interacción con el entorno por medio de su actuar ocupacional.

PALABRAS CLAVE: Terapia Ocupacional, mujer rural, trabajo comunitario

ABSTRACT

The research aimed to understand the contribution of occupation to the subjective process of five rural women involved in social organizations in the Caldas and Boyacá departments in Colombia. It is based on the theoretical foundation of the Occupation and Human Fulfillment research group in its book *Ocupación: sentido, realización y libertad; diálogos en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (Occupation: meaning, fulfillment and freedom; dialogues around the subject, society, and the environment). A qualitative methodological design was used in a virtual environment, with participatory interaction, dialogue, and linkage strategies. The results are organized in two categories: being a woman and daily doing. Six premises are proposed to contribute to the understanding of occupation as a subjectivizing process of the participating women, as follows: significant doings reconfigure what one is and wishes to be. Through doing, the subject transforms and transcends their purpose of freedom; the subject has the capacity to decide their occupations; occupation is a way of semiotizing cultural ways of being; a person is constructed in their interaction with the environment through their occupational acting.

KEYWORDS: Occupational therapy, rural women, community work

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi compreender a contribuição da ocupação para o processo subjetivo de cinco mulheres rurais pertencentes às organizações sociais nos departamentos de Caldas e Boyacá, na Colômbia. Esta investigação tem como base teórica as ideias apresentadas pelo grupo de pesquisa Ocupação e Realização Humana no livro *Ocupação: significado, realização e liberdade; diálogos sobre o sujeito, a sociedade e o meio ambiente*. Um desenho metodológico qualitativo foi utilizado em um ambiente virtual, com estratégias participativas de interação, diálogo e vínculo. Os resultados estão organizados em duas categorias: ser mulher e fazer no cotidiano, o que permite propor seis premissas a fim de contribuir para a compreensão da ocupação como um processo subjetivo das mulheres participantes, tais como: fazer atividades significativas reconfigura o que se é e o que se deseja ser; através do fazer, o sujeito transforma e transcende seu propósito de liberdade; o sujeito tem a capacidade de decidir suas ocupações; a ocupação é uma forma de semiotizar formas culturais de ser; e, por fim, a pessoa se constrói em sua interação com o meio ambiente por meio de suas ações ocupacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia ocupacional, mulher rural, trabalho comunitário

¹. Artículo derivado de la investigación "La ocupación como proceso subjetivante: las voces de mujeres rurales pertenecientes a organizaciones sociales en Caldas y Boyacá, Colombia" elaborada por las autoras como trabajo de grado para optar al título de terapeutas ocupacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Fue dirigida por la profesora Nidya Alejandra Jiménez Moreno.

². Terapeuta ocupacional. Subred Integrada de Servicios de Salud Sur E.S.E. Bogotá, Colombia. pvalvarezn@unal.edu.co
 <https://orcid.org/0000-0002-1171-4100>

³. Terapeuta ocupacional. Secretaría de Educación Municipal de Chía. Chía, Cundinamarca, Colombia.
ybarbosav@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-0211-6432>

⁴. Terapeuta ocupacional. Clínica Montserrat. Bogotá, Colombia. yvcolmenaresp@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-0881-2383>

¿POR QUÉ SEMBRAMOS?

En el marco de nuestro trabajo de grado para optar al título de terapeutas ocupacionales, nos acercamos a cinco mujeres rurales vinculadas con organizaciones sociales de los departamentos de Boyacá y Caldas, en Colombia. Los aportes de estas mujeres en el desarrollo de proyectos comunitarios, de vivienda, escuelas y proyectos productivos en sus territorios dan cuenta de la importancia de su participación y de su experiencia. Por tanto, este trabajo es una oportunidad para reconocer los esfuerzos y aportes, no solo de las participantes, sino de todas las mujeres que habitan la ruralidad⁵ y han enfrentado los problemas asociados a la precarización de condiciones de vida en el campo y, además, han visto restringida su libertad y su participación por principios patriarcales que histórica, social, económica y culturalmente las condicionan a roles tradicionales (Galindo, 2010).

Nuestro interés investigativo nos llevó a preguntarnos: ¿cómo aporta la ocupación al proceso subjetivante de las mujeres rurales pertenecientes a organizaciones sociales, desde su participación en trabajos reproductivos, productivos y de participación comunitaria?

Fundamentamos teóricamente esta pregunta y la investigación en los desarrollos del grupo de investigación Ocupación y Realización Humana, plasmados en el libro *Ocupación: sentido, realización y libertad; diálogos en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (Trujillo et al., 2011), en donde se plantea el concepto de *ocupación como proceso subjetivante*:

La ocupación humana se entiende como proceso subjetivante, es decir, las múltiples dinámicas a través de las cuales se establece un “yo”, una perspectiva frente al vivir, un modo de percibir, de sentir y de recordar, en otras palabras, la construcción de una corporalidad simbólica, un modo de establecer vínculos entre el “yo”, el cuerpo y los otros. (p. 150)

Así, este concepto comprende que la ocupación es un proceso dinámico que se genera de manera permanente entre la persona, la sociedad, la cultura y la ecología. Además, presenta un valor simbólico que se encarna en la persona como ser social, ya que la manera como se construye un sentido de sí mismo/misma está condicionada por el orden social determinado que adjudica valores, sentidos y significados a las experiencias ocupacionales (Trujillo et al., 2011).

A partir de este referente, nos concentramos en la comprensión del proceso subjetivante desde tres frentes que permiten vislumbrar el ser ocupacional: el trabajo reproductivo, las actividades productivas y la participación comunitaria. El primero es entendido como aquellas actividades y acciones que aseguran el funcionamiento de la sociedad y de la economía a partir de las tareas domésticas. Las actividades productivas, entre tanto, son aquellas por las cuales se obtiene un ingreso económico (Castaño, 2015), es decir, son acciones destinadas a la producción de bienes y servicios que se intercambian y retribuyen (Flores, 2011). Por último, reconociendo que la vinculación de las mujeres en las organizaciones parte de su interés por la acción social (Ángel et al., 2009), entendemos la participación comunitaria acogiendo lo planteado por Max Weber en torno a la asociación, como “un agrupamiento de individuos conformado por reglamentos establecidos racionalmente [y] orientados a un fin” (citado por Gómez, 2014, p. 14).

Presentamos esta experiencia investigativa bajo la analogía del proceso de siembra –semilla, flor y fruto–, reconociendo una de las expresiones que utilizaron las mujeres participantes para referirse a sus esfuerzos y reflexiones en la ruralidad.

⁵ De acuerdo con Pérez (citado por Suarez y Tobasura, 2008), la ruralidad está compuesta de un conjunto de regiones o territorios en los que la población desarrolla diversas actividades, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros.

¿CÓMO SEMBRAMOS?

Aventurarnos a hacer un primer acercamiento a la configuración del ser a partir del hacer cotidiano es en sí mismo un diálogo entre subjetividades, de manera que optamos por una metodología de corte cualitativo, bajo un enfoque histórico-hermenéutico a través del diálogo y la narrativa. En este enfoque se reconoce que los sujetos interactúan, significan y reflexionan, como lo expresa Ortiz (2015), “la realidad se construye socialmente, no hay por tanto una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia pueda converger” (p. 18); desde la hermenéutica se busca comprender antes que explicar.

Debido a la emergencia sanitaria producto de la pandemia por COVID-19, el trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo de manera remota, entre los meses de octubre y noviembre de 2020.

¿Con quién sembramos?

Para configurar el grupo de participantes, hicimos un muestreo cualitativo no probabilístico y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), para lo cual implementamos la estrategia de bola de nieve. Los criterios de participación que se establecieron fueron: mujeres habitantes de la ruralidad, pertenecientes a organizaciones sociales consolidadas, que manifestaran interés por participar y que contaran con acceso a internet y plataformas de comunicación.

Los contactos iniciales fueron con profesionales que habían desarrollado trabajo comunitario con mujeres rurales; posteriormente, con distintas mujeres rurales líderes y participantes de organizaciones, quienes aceptaron hacer parte del equipo o sugirieron a otras participantes. Finalmente, el grupo estuvo integrado por cinco mujeres que han liderado, gestionado y apoyado diferentes procesos para el bienestar de sus comunidades.

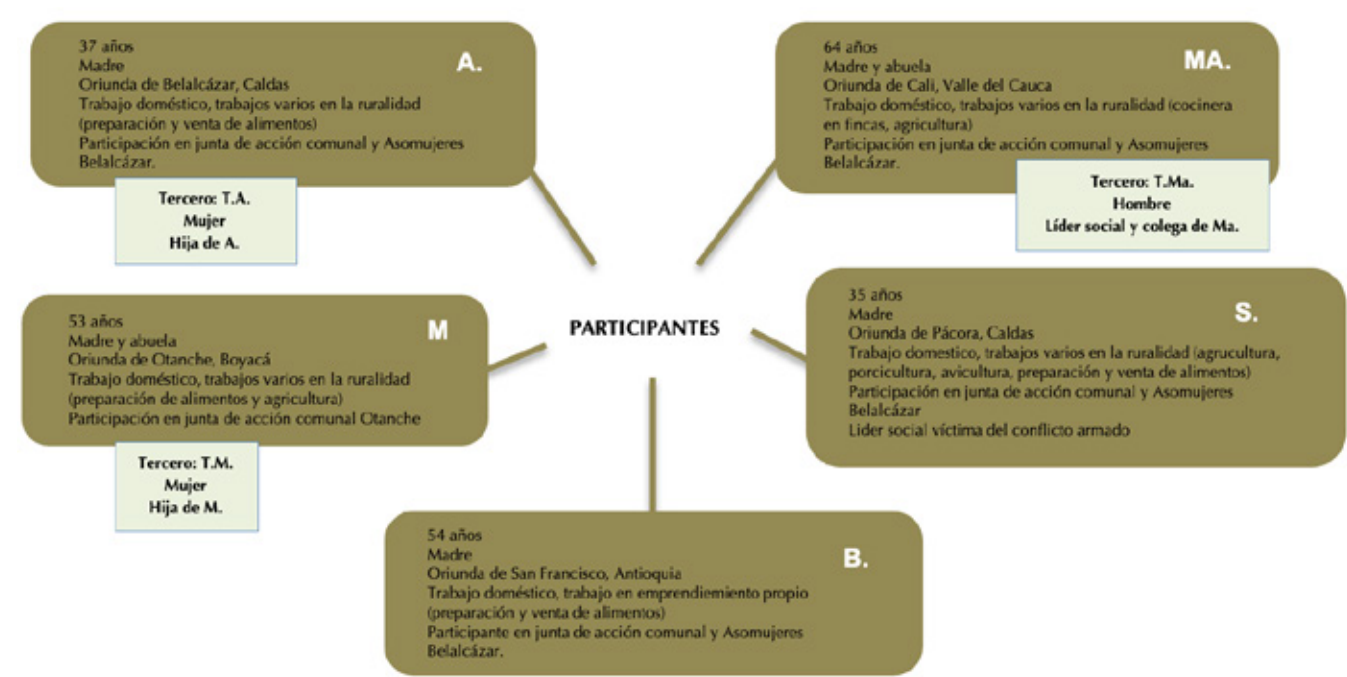
Además del trabajo directo con estas cinco mujeres, la investigación implicó el acercamiento a sus asociaciones y a terceros, esto es, familiares y personas de la comunidad que cotidianamente viven su participación desde distintos lugares, como el hogar, la comunidad y el trabajo, por ello, pueden aportar a la comprensión de las *otredades* que también entran en juego en la configuración del ser en el proceso subjetivante. De esta manera, el grupo de participantes se conformó como se observa en la figura 1.

¿Qué pasos seguimos y qué herramientas usamos para sembrar y cosechar?

La investigación se desarrolló en dos fases: trabajo de campo y análisis. A continuación exponemos, de manera general, cada una de ellas.

Primera fase. En el trabajo de campo se desarrollaron estrategias de intercambio como encuentros virtuales grupales, entrevistas individuales y un foro virtual abierto. También se empleó la técnica de fotovoz. Todas estas actividades estuvieron orientadas a la recolección de información, el intercambio de perspectivas, la reflexión colectiva y la co-construcción. Contamos con guías para las entrevistas y el fotovoz, que inicialmente desarrollamos con el apoyo de una profesional con experiencia en investigación cualitativa y, posteriormente, piloteamos y sometimos a la revisión de pares académicos sugeridos por docentes. Así mismo, para recopilar la información de los encuentros virtuales, utilizamos relatorías y grabaciones autorizadas por las y los participantes.

Figura 1. Participantes en la investigación



Fuente: elaboración propia⁶.

Realizamos cinco encuentros virtuales grupales, cada uno dividido en tres momentos: momento afectivo, actividad central y momento de retroalimentación. Los temas abordados en estos espacios incluyeron: acuerdos y presentación del proyecto; relación entre el territorio y sus identidades; percepción del ser mujer; y hacer cotidiano.

Con cada mujer participante dialogamos en una entrevista individual semiestructurada en donde se abordó su historia de vida y se indagó sobre sus percepciones del ser mujer. Adicionalmente, realizamos entrevistas individuales a terceros referidos por las participantes, en las que los imaginarios de ser mujer y sus percepciones sobre los haceres de las mujeres vinculadas al proyecto fueron los temas centrales.

La técnica de fotovoz fue utilizada como herramienta para percibir los haceres en la cotidianidad de las mujeres. Esta se define como un proceso en el que las personas, generalmente en una situación de vulnerabilidad, usan fotografías o videos para captar elementos de su ambiente y experiencias cotidianas, para luego compartirlos con otras personas (Yañez-Urbina et al., 2018). Según la “Caja de Herramientas Comunitarias del Centro para la Salud y el Trabajo Comunitario” de la Universidad de Kansas (Centro para la Salud y Desarrollo Comunitario, 2020), esta técnica combina en sus fundamentos la noción de “conciencia crítica” de Paulo Freire.

En cuanto al foro virtual abierto, este fue organizado, liderado y desarrollado por las mismas participantes. El diálogo se centró en el empoderamiento de la mujer rural. En este espacio se compartió con las y los asistentes un material de audio sobre *El ser mujer rural* en las voces de las mujeres y su red comunitaria, este fue creado con fragmentos de las entrevistas realizadas previamente durante la investigación.

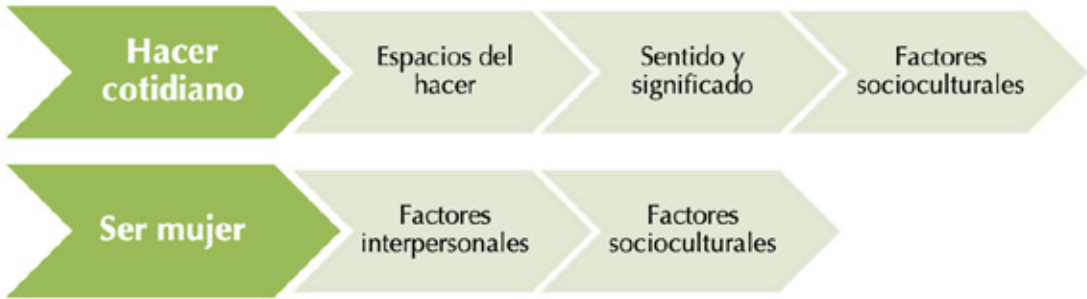
Segunda fase. En esta fase llevamos a cabo el análisis de lo recolectado y vivido durante el proceso, elaboramos algunas conclusiones y socializamos la experiencia⁷. Una vez organizada la información recolectada con los diferentes instrumentos, construimos una matriz de análisis para categorizarla a través de un proceso de triangulación de datos (Denzin, citado por García et al., 2016) y codificación axial.

⁶ Las iniciales en los cuadros corresponden a una codificación dada a cada participante para conservar su anonimato y respetar su privacidad. Estas se utilizan posteriormente en la citación textual de sus voces.

⁷ Lo relacionado con la socialización de la experiencia no se desarrolla en este artículo.

Las categorías y subcategorías de dicha matriz fueron emergiendo a partir de los relatos de las participantes, articulados con el referente teórico de la investigación. Estas son: *el ser mujer*, desde la concepción de las propias mujeres rurales y los grupos de terceros, y *el hacer cotidiano*, desde los trabajos reproductivos, productivos y de participación comunitaria, los sentidos y significados de los haceres y los factores socioculturales de esos haceres (figura 2).

Figura 2. Categorías y subcategorías de análisis de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas

En esta investigación se tuvieron en cuenta consideraciones éticas para el trabajo de enfoque comunitario y la investigación con riesgo mínimo, entre ellas, velar por el bienestar e integridad de las personas participantes por encima de los intereses de la investigación; principios bioéticos de beneficencia, autonomía y confidencialidad; también se contó con el consentimiento informado de las y los participantes durante los encuentros y entrevistas. Dichas consideraciones fueron revisadas y avaladas por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia a través de acta n.º 018-188 del 12 de noviembre de 2020.

¿QUE FLORECIÓ DE LO SEMBRADO?

Los diálogos y espacios de encuentro nos dieron la posibilidad de entender que, en la dinámica de la ocupación como proceso subjetivante, las dos categorías principales, ser mujer y hacer cotidiano, se interceptan en los factores socioculturales, como se intenta ilustrar en la figura 3. Así pues, a continuación, mencionamos los resultados más destacados en estas categorías.

Ser mujer

Teniendo en cuenta que el lugar de subjetivación de las mujeres participantes ha estado atravesado por sus experiencias y su participación en distintos escenarios, es importante reconocer el género como categoría que permite explicar la construcción simbólica y sociocultural de hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual (Hernández, 2006), lo que influye sustancialmente en las maneras de ser, pensar y hacer.

Figura 3. Dinámica de la ocupación como proceso subjetivante



Fuente: elaboración propia.

Factores intrapersonales. Se refieren a las características o cualidades particulares de las participantes y sus historias de vida, sus impulsos internos y aquellos procesos personales que les hacen reconocerse como son. En las narrativas, coinciden en que existe un momento de inflexión que marca un antes y un después en sus vidas. En ese antes se ven “sin gracia”, asumían, por deber, los haceres que tradicionalmente se atribuyen a las mujeres, por tanto, se concentraban en las actividades de mantenimiento del hogar y cuidado de los hijos e hijas. Es decir, sus vivencias como mujeres están inmersas en la adquisición de una identidad femenina marcada por relaciones de poder que estructuran y organizan sus relaciones sociales, sus prácticas y formas de pensar, reforzando sentimientos de sumisión y de poca posibilidad de decisión. A propósito de esto, recordamos el siguiente relato:

Yo siempre le he dicho a una compañerita mía que todo lo que yo pasé en la vida [lo] tengo plasmado en un cuaderno y me gustaría publicar mi historia de vida. Me dice, ¿cómo lo vas a llamar? Le digo, la voy a llamar “La mujer en el espejo”, porque en ese espejo [hay] una mujer que se reflejaba antes sin gracia, sin sentimientos y sin nada. Ahora se refleja una mujer líder, una mamá excelente. (Participante A., comunicación personal, 2020)

Coincidiendo con lo que plantean Bavaud et al. (2018) sobre la violencia de género en la ruralidad, las participantes manifestaron que se veían relegadas a las decisiones de sus esposos y a las presiones que ellos les imponían:

Yo le tenía miedo a mi esposo, y no que eso no, que ya uno era lo que era, problemas tuve muchos. [...] él decía que no los podía dejar solos. (Participante S., comunicación personal, 2020)

Así pues, estas mujeres parecían ejercer o asumir con cierta conflictividad los roles tradicionalmente impuestos para ser, que les hacían autodenominarse con cualidades

como las que se mencionan en el primer relato. Como lo refieren Mondaca (2017) y Nussbaum (2012), ser mujer constituye procesos de subjetivación alienante que perpetúan las desigualdades de poder entre hombres y mujeres, producidas en el sistema patriarcal mediante las formas dicotómicas del hacer y la tradición, es decir, la idea de que algo tradicional debe conservarse.

Ahora bien, el momento de inflexión que las mujeres refieren en sus relatos corresponde al trabajo comunitario. Cuentan que esta participación, como se lee en el segundo relato, implicó una transformación de esa persona que veían en el espejo. Miran con orgullo sus hazañas y, sobre todo, sus luchas. Algunos ejemplos de los proyectos que las enorgullecen son los bazares para recoger recursos para niños y niñas, las reuniones con las juntas de acción comunal, las *juntanzas* para persuadir a otras mujeres para unirse a un proyecto colectivo como Asomujeres⁸. Al respecto, una de ellas decía lo siguiente:

Para mí, considero importante, primero que todo, el haber luchado, haber trabajado y sacar a mi familia adelante; con sacrificio, pero se puede ir adelante. Y el servicio a la comunidad, o sea, me encanta el servicio a la comunidad (Participante B., comunicación personal, 2020)

Vincularse con un trabajo dispuesto para sus comunidades, más público y abierto, resultó fructífero para desnaturalizar escenarios ocupados tradicionalmente por las mujeres. Les abrió nuevas posibilidades, expandiendo los significados y prácticas de ser mujer, más allá de la distinción biológica. A partir de allí, las participantes se han encontrado con procesos de liberación y sanación que las han llevado a luchar por sus intereses, como lo menciona a continuación una de ellas:

[...] pero yo me puse a pensar en mi vida, y yo no sé, me salió una fuerza y dije: no, yo tengo que luchar por mí. (Participante A., comunicación personal, 2020)

Estas mujeres mencionan que agremiarse y juntarse les permitió ser más empáticas con las vivencias de las otras, cuestionar los roles que les han impuesto y modificar su autovaloración. Estas experiencias situadas dan mayor peso a lo afirmado por Donoso (citado por Ángel et al., 2009) sobre la participación en espacios compartidos, en el sentido que resignifica la identidad de quienes se vinculan y, al mismo tiempo, su rol social.

Factores socioculturales. Como se mencionó, la dimensión del *ser* en las participantes ha sido permeada por factores socioculturales que, a su vez, definen los espacios de participación. Las construcciones sobre el ser también han estado atravesadas por sus experiencias como habitantes de territorios rurales. Al respecto, coincidiendo con Galindo (2010), estas mujeres afirmaron que existen desigualdades en derechos como la educación, el acceso al trabajo y la participación en otros escenarios, no solo entre hombres y mujeres, también entre los sectores rural y urbano.

En las narrativas se evidencia que, a través del hacer, las participantes han tensionado la esfera privada doméstica al incorporarse en haceres productivos y comunitarios, cuyos espacios de desarrollo siguen en disputa por las barreras, la precarización y las resistencias sociales de un sistema patriarcal en donde la tendencia es el dominio masculino. No obstante, tanto ellas como otras personas participantes destacan la importancia de las mujeres para el desarrollo del campo y la ruralidad:

Ellas tienen la solución de mejorarlo, porque tienen todo. Vuelvo y le reitero, tienen la disciplina, tienen ese empoderamiento, tienen esas ganas de luchar y de sacar adelante lo que nos falta tanto, que es la familia... Ellas tienen esa magia para hacerlo, tienen esa capacidad para poder desarrollar todo eso y yo pienso que... que... de ahí se pueden estructurar muchas cosas para el mejoramiento de un país. (Participante T.Ma., comunicación personal, 2020)

Méndez et al. (2013) plantean que la participación comunitaria de las mujeres rurales se ha dado en dos frentes: las apuestas de acción y las limitaciones a las que se enfrentan. En cuanto a las apuestas de acción, las mujeres aportan a la comunidad compartiendo experiencias y saberes, y denunciando las desigualdades y limitaciones con las que se encuentran cotidianamente. En este sentido, durante la investigación se evidenció que las apuestas de acción de las mujeres participantes no solo son una herramienta

⁸. Asociación de Mujeres de Belalcázar, Caldas.

para visibilizar las barreras cotidianas con las que se enfrentan, también son una forma de resistir ante las injusticias, de articular esfuerzos para confrontar y cuestionar la realidad y de orientar sus acciones para la dignificación de la vida. Lo anterior se convierte en una característica importante del trabajo comunitario de las mujeres rurales.

Experiencias del hacer cotidiano

Las mujeres participantes nos mostraron, a través de la técnica de fotovoz, actividades que realizan en su cotidianidad desde los trabajos reproductivos, productivos y comunitarios: la siembra y cosecha del café, la transformación de materias primas para elaborar traperos, actividades de cocina y limpieza del hogar, reuniones de las asociaciones a las que pertenecen, entre otras. Refiriéndose a lo que querían transmitir a través de las fotografías, una de ellas mencionó lo siguiente:

Mostrar que las mujeres pueden estar en actividades del hogar, como en el campo, que a veces nos toca trabajar dobles cosas y muchas veces en lo no remunerado no se recibe nada. Hago muchas labores pero no son reconocidas de ninguna forma... Mostrar las grandes cosas que realizamos para el surgimiento de la organización de mujeres, mostrar que a una mujer rural le gusta interactuar, compartir y colaborar a otras mujeres... (Participante S., fotovoz, 2020)

Como en el relato anterior, manifestaron que, como mujeres rurales, se vinculan con actividades de cuidado del hogar (trabajo reproductivo), pero también con actividades productivas y de servicio a la comunidad. Actividades como la agricultura familiar, por ser consideradas como parte del mantenimiento del hogar, son reconocidas como un trabajo sin remuneración.

Las participantes expresaron cómo, a través de las reuniones de planeación, la participación en asociaciones, la creación de proyectos comunitarios como acueductos y escuelas, le han apostado a priorizar a la mujer rural con la intención de transformar los modos de abordar sus haceres en el espacio doméstico, abrir más oportunidades en espacios productivos para la independencia económica y desarrollar procesos en donde puedan empoderarse y decidir sobre sus vidas. Esto ha despertado una conciencia de cómo y en qué ocuparse, por encima de pautas culturales impuestas. Además, reiteraron su deseo de ayudar a otras mujeres que viven en situaciones de violencia de género y exclusión, con lo cual resisten al orden establecido por relaciones de poder que reproducen símbolos, mitos y conceptos sobre lo que es y hace una mujer rural.

Así mismo, las participantes concuerdan en que su vinculación con apuestas comunitarias y de capacitación les ha abierto la posibilidad de transformar la sobrecarga en el hogar, por medio del desarrollo colaborativo de las actividades domésticas. Es decir, ya no se trata del rol sino de la disponibilidad y aptitud que cada miembro del hogar tenga para colaborar. Esto ha sido posible por una trayectoria de pequeños cambios cotidianos, desde tener que levantarse muy temprano a hacer todos los quehaceres hasta llegar a redistribuir tareas; todas mencionaron que, cuando sus familias ven sus esfuerzos, se sensibilizan y contribuyen en estas labores.

Finalmente, las participantes resaltan que desde escenarios retadores se han gestado proyectos comunitarios y de resistencia contruidos colectivamente en pro de todas y todos.

El sentido y significado del hacer. A través de los relatos pudimos reconocer dos elementos que consideramos fundamentales: el primero, el sentido y el significado atravesados por los haceres (trabajo reproductivo y comunitario). Frecuentemente, las mujeres participantes tienen experiencias ocupacionales marcadas por el hacer con, por y para otros, como integrantes de su familia, compañeras de la organización o miembros de la comunidad. Esas experiencias compartidas son las que generan sentido y significado a las ocupaciones que realizan y permiten una transversalización entre lo individual y lo colectivo.

El segundo elemento tiene que ver con los sentidos atribuidos y aprehendidos bajo la propia concepción de los roles que, como mujeres rurales, deberían asumir. En los

relatos se destacan haceres productivos, como el cuidado y la limpieza de otras fincas, y reproductivos, como el mantenimiento del hogar, enmarcados en el escenario doméstico y privado.

Sin embargo, a través de la participación comunitaria y, principalmente, la movilización de formas de ser y hacer, han logrado resignificar y transformar los haceres ocupando esferas públicas y privadas. Esto, a su vez, ha contribuido a transformar el imaginario social y a resignificar el rol de la mujer rural desde las prácticas cotidianas. Como lo sostiene Keeber (citado por Barreto, 2014), la visibilización de la mujer debe darse desde los sitios de participación, desde la autogestión y no desde las políticas centralizadas distantes de las realidades.

Este arduo trabajo de visibilización ha dado pie para que las organizaciones de mujeres se fortalezcan. En este sentido, Farah y Pérez (2004) refieren que “la mujer ha tenido mayor visibilización y participación en actividades comunitarias como juntas de acción comunal, promoción social y grupos culturales”(p. 147). Esa participación no solo significa la posibilidad de alzar sus voces y ser escuchadas, sino que las reposiciona desde la perspectiva de otros y la propia.

¿CUÁLES FRUTOS SURGIERON PARA LA COMPRENSIÓN DE LA OCUPACIÓN COMO PROCESO SUBJETIVANTE?

Los resultados nos suscitaron distintas discusiones que fueron muestra justa de la integridad e interdependencia del *sujeto-ocupación*. Por ello, en este apartado presentamos algunas premisas que consideramos pueden contribuir a la comprensión de la ocupación como proceso subjetivante; en estas dialogan las perspectivas del grupo de investigación Ocupación y Realización Humana (Trujillo et al., 2011) y las narrativas de las participantes.

En primera instancia, como se puede apreciar en los resultados, la participación de las mujeres en haceres comunitarios marcó un hito en sus historias de vida y en las formas de concebirse; primero, porque las ha llevado a salir de los espacios privados y a agremiarse para crear desde lo colectivo. Con ello, si bien no niegan los símbolos y prácticas tradicionalmente asociadas a ser mujer, si los amplían y los tensionan al involucrar otros elementos, como la dimensión política del sujeto. El hacer con y para otros se transforma en una herramienta emancipadora y de permanente transformación, como lo mencionan Rubio y Sanabria (2011), “entre ese quién soy y ese quién quiero ser, hay un espacio que buscamos trascender permanentemente a través del hacer” (p. 84).

Es decir, la ocupación es histórica, no solo configura constantemente lo que somos, sino que tiene el poder de generar hitos, momentos de inflexión y de transformación, como se expresa en el relato de la participante A.:

[...] porque en ese espejo una mujer que se reflejaba antes sin gracia, sin sentimientos y sin nada, ahora se refleja una mujer líder, una mamá excelente, me convertí en una amiga para ellos... las personas que se han ido vinculando a mi vida me han ayudado mucho y han sido significativas en mi vida, porque mi autoestima se subió.
(Participante A., comunicación personal, 2020)

Justamente, la siguiente premisa tiene que ver con la permanente búsqueda de libertad por medio del hacer, ya que las mujeres construyen su relato de vida, dotan de sentido y significado sus experiencias y trascienden a través de ellas saliendo de las estructuras patriarcales. Lo anterior se evidencia cuando empiezan a cuestionar, visibilizar y reflexionar sobre su hacer cotidiano y las características del trabajo reproductivo y productivo en los entornos rurales; esas resistencias y constantes reflexiones, por medio de la ocupación, llevan a una búsqueda de libertad, emancipación y conciencia de sus propios derechos.

Entonces, pensar en la ocupación como proceso subjetivante significa pensar en la transformación constante entre el ser y el hacer, reconociendo el ser activo y su

capacidad de elección, ya que los haceres están impregnados de valores socioculturales que la persona direcciona de acuerdo con su propio propósito de libertad. Sin embargo, no desconocemos que las mujeres se encuentran sumergidas en un entorno donde esa capacidad de decisión entra en diálogo o tensión con las condiciones y oportunidades del contexto, las cuales se rigen por relaciones de poder que han buscado perpetuar la dominación masculina.

Desde las apuestas en torno a lo común, que se distinguen dentro de las narrativas de las participantes, rescatamos que la ocupación es *movilizadora* de nuevos significados socioculturales del hacer; esas movilizaciones se van acentuando en el proyecto de estar e interactuar juntos y juntas. Es decir, el hacer de las mujeres participantes ha generado una movilización de sentires que impacta en la configuración de otros sujetos que hacen parte de la comunidad o de sus familias. Ese reconocimiento de la importancia de la participación de la mujer en espacios comunitarios para transformar los significados socioculturales de ser mujer rural se refleja en el siguiente relato de un líder de la comunidad:

Pienso que la mujer, hoy, como lideresa, ha mostrado toda esa capacidad y se ha ganado unos espacios importantes... o sea, uno ve el crecimiento: se ha preocupado más ahora por estudiar, por capacitarse, por conocer y, obviamente, mientras esos conocimientos le lleguen a ella, pues le van a servir más para poder llegar a las otras personas. (T.Ma., comunicación personal, 2020)

Es decir, las participantes han acogido luchas históricas y políticas de la mujer rural, han transitado y resistido en las realidades y, a su vez, han movilizado nuevos sentidos a través de las relaciones que tejen con otros y otras. Esos nuevos sentidos le apuestan a la libertad de la mujer, a una libertad en la que, según sus relatos, puedan hacer y pensar lo que les genera bienestar y no solo lo impuesto por terceros –esposo, familia, comunidad–, reconociendo el diálogo entre los factores socioculturales y sus perspectivas personales.

En esta producción social de significados se encuentran los territorios subjetivos. Es decir, las ocupaciones que desarrollan las mujeres participantes están cargadas de significación sociocultural; por ello, apropiaron desde su infancia acciones ocupacionales determinadas por el orden social, por ejemplo, los trabajos reproductivos de cuidado y limpieza y el ejercicio de los roles de ama de casa o madre. Así, reproducen símbolos y prácticas hegemónicas de ser mujer, dando continuidad a territorios subjetivos dominantes.

Aun así, reafirmamos que la construcción de subjetividad de las participantes en esta investigación ha estado atravesada por la posibilidad que han tenido de ocupar posiciones en espacios comunitarios, lo que les ha permitido conocer, reconocer, apropiarse y rechazar ciertas subjetividades a partir de las variadas perspectivas que tienen sobre la realidad. Además, estas posibilidades de participación han ampliado sus perspectivas y sus gamas ocupacionales, generando nuevos territorios subjetivos, nuevas formas de concebirse y nuevas oportunidades para ser, hacer y llegar a ser (Spencer, citado por Méndez, 2011).

Finalmente, dentro de los factores ecológicos se reconocen las temporalidades y espacialidades, es decir, las épocas y los escenarios en los que han transcurrido las vidas de estas mujeres y se han implementado cambios socioculturales. Un ejemplo de ello es cómo en su infancia no tuvieron la posibilidad de sugerir que sus padres o hermanos ayudaran en las labores de la casa; ahora, en su adultez, ellos ocupan tiempo en el desarrollo de labores de limpieza del hogar. En este sentido, es importante decir que las temporalidades y las espacialidades en las cuales ocurren las ocupaciones son dinámicas y se ajustan según las oportunidades de participación dadas por el ambiente; de esta manera, impactan en la subjetividad del ser ocupacional que las desarrolla, es decir, la persona se construye en su interacción con el entorno por medio de su actuar ocupacional.

¿QUÉ SEMILLAS, FLORES Y FRUTOS DEJAMOS SOBRE LA OCUPACIÓN COMO PROCESO SUBJETIVANTE?

Como semilla, con esta investigación corroboramos que no es posible comprender la ocupación únicamente como un proceso subjetivante, sin interactuar con los procesos sociocultural y ecológico, porque el sujeto y la ocupación son mezcla de múltiples vivencias, significados, posiciones, actores e interrelaciones a lo largo de la vida, por lo que es posible redireccionar y transformar el hacer y sus sentidos. Así lo evidenciamos en los relatos de las mujeres, en el direccionamiento de sus vidas y en los haceres que ejecutaron para alimentar sus propias experiencias.

Por otro lado, a modo de florecimiento, en este proceso comprendimos cómo la ocupación aporta de manera permanente y continua a la construcción de las mujeres en su búsqueda de libertad, sentido y realización, desde la interacción dinámica con procesos socioculturales y ecológicos. Por ello, reconocemos que profundizar en el carácter filosófico de la ocupación es fundamental para alimentar discursos, entender, formar, investigar, cuestionar y sensibilizar sobre la práctica de la Terapia Ocupacional, en búsqueda de acciones más situadas y humanizadas.

Como frutos, las mujeres rurales cosechan el alimento para la transformación. Tenemos la convicción de que los hallazgos más valiosos de esta investigación se relacionan con reconocer y comprender los aportes de las mujeres en la ruralidad. Ellas no solo llevan con orgullo sus facetas de madres, hermanas y esposas, tensionando las maneras de comprender y ver los roles socialmente asignados; también, como lideresas que en la cotidianidad se forman como gestoras sociales, sacrifican su seguridad persiguiendo cambios para sus comunidades y son perseverantes para invitar a la emancipación a sus compañeras que aún no logran salir de la esfera privada. Por ellas, este trabajo ha valido la pena. ¡Por muchas más cosechas de sueños cumplidos!

REFERENCIAS

- Ángel, S., Bernal, M. y Valdés, C. (2009). Vivencias colectivas en voces femeninas. Experiencias organizativas de un grupo de mujeres en organizaciones femeninas: campesina, indígena, afrocolombiana y sindical. *Revista Tendencias y Retos*, (14), 121-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929200>
- Barreto, E. (2014). *La red de mujeres y organizaciones del meta: un proceso de empoderamiento de las mujeres* [tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/63/
- Bavaud, M., Lobo, J., Chaker, J. y Maltz, T. (2018). ¿Cómo ocupamos las mujeres nuestro tiempo? Una experiencia en la sala de espera. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 4(2), 6-12. <http://www.revista.terapia-ocupacional.org.ar/RATO/2018dic-dossier1.pdf>
- Castaño, T. (2015). *La mujer rural y la agricultura familiar en Colombia. Detrás de la economía del cuidado está una mujer que le aporta al país* [Boletín No. 002/2015]. Ministerio de Salud y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Centro para la Salud y Desarrollo Comunitario (2020). *La Caja de herramientas comunitarias*. Universidad de Kansas. <https://ctb.ku.edu/es>
- Farah, M. A. y Pérez, E. (2004). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51), 138-156. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Florencia, L. (2011). El vínculo entre trabajo productivo y reproductivo en las trayectorias de las mujeres jóvenes rurales. *Intersticios, revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (2), 325-331. <https://intersticios.es/article/view/8538>
- Galindo, A. (2010). *Trabajo doméstico y mujer rural: ...esta vida mía* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7519>
- García, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J. y Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Atas Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 639-648. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009>
- Gómez, D. (2014). *Asociación de mujeres Nashira y sus prácticas organizacionales: una visión desde adentro* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Univalle. <http://hdl.handle.net/10893/7627>
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153296009>
- Méndez, J. (2011). Ocupación como proceso ecológico. En C. Rojas (ed.), *Ocupación: sentido realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (129-147). Universidad Nacional de Colombia.
- Méndez, J., Bravo, D., Camelo, N. y Zúñiga, D. (2013). Sentido y significado en las ocupaciones de las mujeres: una experiencia desde el municipio de Inzá, Cauca. *Revista Ocupación Humana*, 13(1), 19-30. <https://doi.org/10.25214/25907816.20>
- Mondaca, C. (2017). *Identidades ocupacionales de mujeres que han vivido violencia machista: desde una socialización patriarcal alienante a una socialización feminista emancipadora. Una experiencia colectiva de transformación* [tesis de maestría, Universidad Andrés Bello]. Repositorio Unab. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/6030>
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Herder
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rubio, S. y Sanabria, L. (2011). Ocupación como proceso subjetivante. En C. Rojas (ed.), *Ocupación: sentido realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (pp. 71-104). Universidad Nacional de Colombia.
- Suárez, N. del C. y Tobasura, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 61(2), 4480-4495. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/refame/article/view/24781>

- Trujillo, A., Sanabria, L., Carrizosa, L., Parra, E., Rubio, S., Uribe, J., Rojas, C., Pérez, L. y Méndez, J. (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Universidad Nacional de Colombia.
- Yañez-Urbina, C., Figueroa, I., Soto, J. y Happke, B. S. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

A INCLUSÃO RADICAL COMO DIRETRIZ PARA TERAPEUTAS OCUPACIONAIS NA EDUCAÇÃO

La inclusión radical como guía para terapeutas
ocupacionales en educación

Radical inclusion as a guideline for occupational
therapists in education

Roseli Esquerdo Lopes¹
Patrícia Leme de Oliveira Borba²

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões que vêm sendo tecidas em torno da defesa da noção de *inclusão radical* na educação como diretriz para as ações profissionais de terapeutas ocupacionais. Para tanto, debruça-se sobre o conceito de inclusão, a partir do que vem sendo definido pelas políticas e/ou programas voltados à inclusão escolar e pelos estudos sociológicos, bem como traz um recorte freireano e ontológico do termo radical. Assim, se propõe o ensejo de deslocamentos sensíveis e historicamente situados, tanto no que concerne a uma ampliação dos públicos convencionalmente destinatários da ação terapêutico-ocupacional no setor da educação quanto para a produção de fazeres que considerem a escola e seus agentes como componentes essenciais da rede social de suporte para crianças e jovens. Por fim, reflete-se sobre as bases na formação que precisam ser reformuladas para produção de práticas terapêutico-ocupacionais alinhadas sob tal diretriz, além de pontuar demandas aos aparatos institucionais e políticos no âmbito das associações acadêmicas e profissionais da área, para que se avance na inserção profissional do terapeuta ocupacional neste setor.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional, educação, inclusão escolar, escola, papel profissional

RESUMEN

Este artículo presenta un conjunto de reflexiones que se vienen tejiendo en torno a la defensa de la noción de *inclusión radical* en la educación, como guía para las acciones profesionales de las y los terapeutas ocupacionales. Para este fin, se aborda el concepto de inclusión a partir de la manera en que ha sido definido por las políticas o programas dirigidos a la inclusión escolar y por los estudios sociológicos; también, se realiza un encuadre del término radical, tanto ontológico como a partir de planteamientos de Paulo Freire. Así, se propone la posibilidad de movimientos sensibles e históricamente situados, tanto en lo que respecta a una ampliación de las poblaciones a las que convencionalmente se destina la acción terapéutico-ocupacional en el sector de la educación, como hacia la producción de haceres que consideren la escuela y sus agentes como componentes esenciales de la red social de soporte de niñas, niños y jóvenes. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de reformular las bases en la formación para producir prácticas terapéutico-ocupacionales alineadas con dicha directriz; además de señalar demandas a los aparatos institucionales y políticos en el ámbito de las asociaciones académicas y profesionales para que se avance en la inserción profesional del terapeuta ocupacional en este sector.

PALABRAS CLAVE: Terapia Ocupacional, educación, educación inclusiva, escuela, rol profesional

ABSTRACT

This article presents a set of reflections woven around the defense of the notion of *radical inclusion* in education as a guideline for the professional actions of occupational therapists. For that purpose, the concept of inclusion is addressed based on what has been defined by policies or programs aimed at school inclusion and in sociological studies. A framework of the term radical, both ontological and with Paulo Freire's approaches, is also done. We thus propose the possibility of sensitive and historically situated movements, both in terms of an extension of the audiences conventionally targeted by therapeutic-occupational action in the education sector and for the production of activities that consider the school and its agents as essential components of the children and young people's social support network. Lastly, we reflect on the need to reformulate the bases in training to create therapeutic-occupational practices aligned with that guideline and to indicate the demands to the institutional and political apparatuses within the scope of academic and professional associations to advance in the professional insertion of the occupational therapist in this sector.

KEYWORDS: Occupational Therapy, education, inclusive education, school, professional role

¹ Terapeuta ocupacional. Especialista em Saúde Pública. Mestre e Doutora em Educação. Professora titular, Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. São Carlos – SP, Brasil. relopes@ufscar.br
 <https://orcid.org/0000-0001-9572-4586>

² Terapeuta ocupacional. Mestre e Doutora em Educação. Professora associada, Universidade Federal de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. Santos – SP, Brasil. patricia.borba@unifesp.br
 <http://orcid.org/0000-0002-2286-2758>

INTRODUÇÃO

A construção da defesa em torno da noção de *inclusão radical* na educação nasceu e passou a ser feita entre integrantes da linha de pesquisa Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical³, criada em 2018, no Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, que existe no Brasil, desde 1999, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Tal noção, a defesa de sua nomeação e a busca de sua definição conceitual, teve esse alavancar em 2018, mas as referências teórico-práticas que a embasam datam do final da década de 1990 e, desde então, compõem uma longa e cuidadosa elaboração acadêmica dedicada aos estudos que articulam, no Brasil, as áreas da Terapia Ocupacional e da Educação, com foco na escola pública e nas juventudes⁴. Essa trajetória está diretamente vinculada a ações de pesquisa, ensino e extensão universitária desenvolvidas pela Rede Metuia⁵ – Terapia Ocupacional Social⁶, desde seu nascimento, na virada para o século XXI, ao ano de 1998, junto a diferentes públicos em processos de ruptura de redes sociais de suporte, conforme o sociólogo Robert Castel (1998)⁷. Foi daí, e a partir de um ‘saber da prática’, que se construiu o arcabouço teórico-metodológico da Terapia Ocupacional social (Barros et al., 2007; Lopes e Malfitano, 2021).

Formada inicialmente por um grupo de terapeutas ocupacionais brasileiras de três universidades no estado de São Paulo (Universidade de São Paulo, UFSCar e Pontifícia Universidade Católica de Campinas), hoje, a Rede Metuia tem seis núcleos ativos em diferentes regiões do Brasil, o da UFSCar, em São Carlos (São Paulo), o da Universidade de São Paulo, em São Paulo (São Paulo), o da Universidade Federal de São Paulo, em Santos (São Paulo), o da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (Espírito Santo), aquele que agrega a Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (Paraíba) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió (Alagoas) e, o sexto, da Universidade de Brasília, em Ceilândia (Distrito Federal). De maneira não nucleada, outras/os pesquisadoras/es e profissionais também participam dessa rede.

Com o acúmulo de experiências que se iniciaram com maior ênfase em 2005 no METUIA/UFSCar⁸ e àquelas do METUIA/UNIFESP⁹ voltadas ao público juvenil nas escolas públicas, como também com outras/os colegas interessadas/os nas temáticas em tela,

³. Esta linha tem sido coordenada pelas autoras deste texto, sendo que, atualmente, também a compõem as/os pesquisadoras/es e docentes: Beatriz Prado Pereira (Universidade Federal da Paraíba - UFPB), Livia Celegati Pan (UFSCar), Magno Nunes Farias (Universidade de Brasília - UnB), Joana Rostirolla Batista de Souza (UFPB) e terapeutas ocupacionais que cursam o Programa de Pós-Graduação de Terapia Ocupacional da UFSCar: Stéphanie Conceição Correia Alves Guedes, Leonardo Graco de Oliveira Bras, Maribia Taliane de Oliveira, assim como estudantes de graduação da área de todas essas universidades, e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

⁴. A utilização do termo juventudes, no plural, compartilha a compreensão de que essa categoria no singular não representa a imensa diversidade da população de jovens num mesmo país ou em diferentes países e realidades (Bourdieu, 1983; Margulis e Urresti, 1996; Pais, 2003).

⁵. *Metuia*, palavra da língua nativa indígena brasileira, da comunidade *Bororo*, que significa amigo, companheiro.

⁶. Antes denominada Projeto Metuia (Barros et al., 2002; Barros et al., 2007).

⁷. As redes sociais de suporte têm um importante papel na coesão social, sendo um dos eixos que, na análise do autor (Castel, 1998), em convergência com o eixo “trabalho”, configuram as zonas de inserção no tecido social: zona de *integração* – em que se dispõe de garantias de um trabalho permanente e se pode mobilizar suportes relacionais sólidos; zona de *desfiliação* – neste espaço, se conjuga ausência de trabalho e isolamento social, implicando uma dupla ruptura das redes de sociabilidade e participação; zona de *vulnerabilidade* – que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional. Entende-se que o fortalecimento (ou a criação) dessas redes pode auxiliar no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social e desfiliação. Além dos vínculos familiares, comunitários e coletivos, pode-se vislumbrar que os equipamentos sociais e seus profissionais, incluindo a escola pública, se constituam como referências e suportes para os sujeitos.

⁸. O termo METUIA/UFSCar refere-se tanto ao núcleo UFSCar da Rede Metuia quanto ao seu Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional; dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Terapia Ocupacional da UFSCar.

⁹. Na UNIFESP, o Núcleo Metuia está vinculado a projetos de extensão tais como “Juventudes & Funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação” (desde 2014) e ao “Programa de acolhimento de estudantes vinculados ao curso preparatório de português para estrangeiros”, em parceria com o Programa Estudante Convênio de Graduação – PréPECG (desde 2019).

em 2016, passamos a pensar mais detidamente sobre as proposições de terapeutas ocupacionais – brasileiros e estrangeiros – nesse âmbito. Isso fomentou o projeto temático de pesquisa, ‘Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola’¹⁰ (Lopes et al., 2019), do qual decorreram outros subprojetos, em diferentes níveis da formação graduada e pós-graduada e uma série de publicações que divulgam os conhecimentos já sistematizados (Borba et al., 2021; Borba et al., 2020; Farias e Lopes, 2019, 2020, 2021, 2022; Pan e Lopes, 2020, 2022; Pereira et al., 2021; Souza, et al., 2020; Souza, et al., 2021).

Este conjunto de pesquisadoras/es tem se dedicado, portanto, à análise e à compreensão das diferentes contribuições que terapeutas ocupacionais têm realizado com relação ao setor da educação¹¹, contribuições essas acessadas pelo levantamento de artigos em periódicos indexados em algumas bases de dados internacionais (*Web of Science*; *Scopus* e *SciELO*) (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021), mas, também, com o esforço contínuo do grupo em se colocar em comunicação com terapeutas ocupacionais que estudam e/ou atuam nessa interface, por meio da realização e participação em eventos no âmbito nacional e internacional, de entrevistas e diálogos, bem como integrando o Grupo de Trabalho – GT: Terapia Ocupacional e Educação – que compôs as diferentes edições do Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (IV/2016; V/2018 e VI/2021) realizados pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa de Terapia Ocupacional – RENETO¹², e o grupo “Terapia Ocupacional en la Escuela (TOE) de Latinoamérica y el Caribe”, que reúne virtualmente terapeutas ocupacionais da América Latina que têm debatido sobre escola e Terapia Ocupacional.

Esse conjunto de iniciativas, seus resultados e análises, somado à nossa relação estreita com os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação¹³, e a proximidade da nossa categoria profissional com os aportes e práticas da educação especial, conformaram reflexões que nos moveram em direção à elaboração de um conceito que pudesse defender um alargamento e um reposicionamento em termos do que é esperado da ação do terapeuta ocupacional no setor da educação, no sentido de apoiar seus agentes no enfrentamento das dificuldades que o constituem e, igualmente, os diferentes públicos que requerem o direito à educação, o acesso à escola e aos seus processos, viabilizando sua permanência com qualidade de aprendizagem e de vivências de sociabilidade.

Nesse fazer coletivo, nasce a defesa de uma Terapia Ocupacional que se relaciona, se implica e contribui com o campo de conhecimento da educação e com os serviços que integram esse setor, notadamente a escola, em prol de uma *inclusão radical*, demandando que revisitemos conceitos e, em especial, que adotemos, como grupo, o uso das palavras *inclusão* e *radical*, por diferentes motivos que serão explicitados a seguir.

¹⁰. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Processo Nº 434490/2018-0; Apoios: CNPq, Processo Nº 311017/2016-9 e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Processo Nº 88881.361541/2019-01 e Processo Nº 23112.000576/2019-23.

¹¹. A linha de pesquisa tem optado pelo termo “setor da educação” para designar toda a complexidade e emaranhado de relações e ações que se referem à escola e aos processos formais de educação básica, onde estão incluídas as estruturas políticas-administrativas – órgãos reguladores, secretarias municipais, diretorias de ensino, as escolas e as universidades, propriamente, e, igualmente, seus agentes e seus destinatários (crianças, adolescentes, jovens, responsáveis e comunidades).

¹². A RENETO existe desde o ano 2000 e reúne professores e pesquisadores de Terapia Ocupacional que se dedicam a discussões e ações relacionadas ao ensino e à pesquisa no Brasil. A cada dois anos, a entidade é responsável, em parceria com uma Instituição de Ensino Superior, pela organização do Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional e do Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional. O GT “Terapia Ocupacional e Educação” foi criado em 2016 e tem se mantido ativo. Mais informações estão disponíveis no site: <http://reneto.org.br>.

¹³. Desde 2004, Roseli Esquerdo Lopes integra o quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSCar, onde também se capacitaram três outros pesquisadores da nossa linha.

LUTAS PELA INCLUSÃO, LUTAS POR INSERÇÃO: DA ESTRUTURA SOCIAL À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Uma primeira questão na construção teórica da noção de *inclusão radical* entre nós foi em relação à adesão conceitual ao termo *inclusão*, por dois vieses.

Um deles se relaciona ao que esse termo carrega para dentro do campo da educação, muito vinculado ao movimento da educação especial e à luta pela garantia do direito à inclusão, restringida às pessoas com deficiência, no ensino regular (Bueno, 2004).

Ganharam destaque mundial, a partir da década de 1990, as lutas empreendidas pelo movimento “Todos na Escola”, com diferentes encontros ligados a organismos internacionais que tematizaram esse assunto, tendo sido definidos princípios e elaborados documentos que balizaram propostas de políticas voltadas à denominada “educação inclusiva” em diferentes países. Contudo, nacionalmente, cada país teve autonomia para traduzir e configurar suas versões, amparando suas próprias ideias e defesas em torno dessa bandeira (Bueno, 2004, 2008; Breitenbach et al., 2016).

No Brasil, especificamente, tais traduções, destacando-se a da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] e Ministério da Educação da Espanha, 1994), substituíram a expressão “educação inclusiva” por “educação especial”, ou, ainda, em relação ao público, substituiu-se “estudantes com necessidades educativas especiais” por “estudantes com deficiência”. Essas trocas, intencionais, deixaram de fora determinados públicos que deveriam/poderiam ter sido beneficiados pelos resultados da luta que tinha como lema “Todos na Escola”, afinal todos são todos, caso tivessem sido reconhecidos como a “pessoas com necessidades especiais de educação” (Breitenbach et al., 2016), ou, numa melhor tradução, hoje já em uso em alguns países, como Portugal: “estudantes com necessidades adicionais de suporte”; trata-se de públicos tais como:

[...] crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas e marginalizadas. (Ministério da Educação do Brasil, 2005, p. 41)

Essa tensão é antiga e não circunscrita à realidade brasileira, revelando uma disputa em relação à definição de quais públicos deveriam ser beneficiários de uma política educacional que tenha como horizonte a *inclusão*. Em nossa análise, essa disputa que se explicita nas definições acerca dos públicos destinatários da ação inclusiva em relação à educação e à escola, na verdade, oculta a disputa por prioridades e recursos – financeiros e humanos – que precisariam ser reunidos para promover sua dada inclusão. Ou seja, a concretude da realidade da implementação de uma política pública, que sempre depende de uma correlação positiva de acesso ao “fundo público” (Lopes, 2016), acaba por empobrecer a sustentação teórica e de princípios que a balizam.

Em outros países, como estudado por Ainswcon et al. (2006), a implementação das propostas de “educação inclusiva” também ganhou diferentes contornos, ampliando ou restringindo os públicos beneficiários, bem como os serviços destinados à sua operacionalização, demonstrando que “inclusão escolar” não é uma chave de leitura uníssona.

No que tange à Terapia Ocupacional, o documento da *World Federation of Occupational Therapists* (WFOT, 2016), dedicado ao seu posicionamento sobre os serviços terapêutico-ocupacionais em escolas, voltados para crianças e jovens, evidenciou a escolha por um determinado modo de conceber a *inclusão*, a inclusão das crianças com deficiência, sendo que nesse documento ficam invisibilizados os jovens, e tampouco são pontuadas outras demandas que poderiam ser “solucionadas” ou abarcadas por terapeutas ocupacionais (Souza et al., 2021).

Uma segunda objeção ao uso da palavra inclusão se funda em toda a problematização de estudos sociológicos, que já demonstraram que o binômio inclusão-exclusão se forja num sistema social-econômico que se estrutura exatamente com base nessa aparente contradição, de maneira que as lutas contra a exclusão não operam modificações nas estruturas que dela dependem. Nesse sentido, colaboram, para-

doxalmente, para a sua manutenção (Escorel, 1999). Castel (1998) nos convoca a olhar menos para aquilo que está aparente e mais para a gênese do movimento excludente, em suas palavras:

[...] o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. É essa relação encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer. A lição poderá valer também para os dias de hoje: o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos. (p.143)

Portanto, seria mais próprio falar de lutas por inserção (Castel, 1998), rompendo-se com o binômio explicativo inclusão-exclusão. Assinala-se uma concepção de inserção social, pautada pela questão social¹⁴, que é dinâmica e definida pela intersecção daqueles dois eixos, como já trazido anteriormente neste texto (nota 7), o eixo econômico e o eixo das relações que os sujeitos constituem (ou não) com sua família, amigos, vizinhos, comunidade e com os equipamentos e serviços sociais. Assim, as pessoas, estão mais ou menos inseridas socialmente, a depender da forma como acessam e/ou estabelecem suportes – a partir do trabalho/emprego e das redes sociais de suporte.

Apesar dos nossos senões epistêmicos relativos ao termo inclusão e da nossa concordância teórica com Castel, ao pensarmos no campo da educação escolar, o re-dimensionamos, uma vez que salta aos olhos os números, em pleno século XXI, de crianças e jovens excluídos do sistema escolar no mundo: são 258,4 milhões de crianças, adolescentes e jovens não incluídos, sendo 59 milhões (23%) de crianças no que se convencionou chamar como escola primária (entre 6 e 11 anos); 62 milhões (24%) de adolescentes no dito ensino secundário (entre 12 e 14 anos) e 138 milhões (53%) de jovens no ensino médio (entre 15 e 17 anos) (Unesco, 2018). O direito à educação, de fato, não está estabelecido e essa situação se agudiza em contextos de desigualdade e pobreza. Em países com situações econômicas mais precárias, ou com índices importantes de desigualdade social, essa ‘exclusão’ é ainda maior; no caso do Brasil, isso significa 2,8 milhões de crianças e jovens (United Nations Children’s Fund [Unicef], 2018).

Para se apreender melhor a complexidade da situação, pontuamos que tanto os dados da Unesco quanto os da Unicef contabilizaram seus números de excluídos a partir do número de matrículas no sistema. Nós, estudiosas e com propostas no chão das escolas públicas, como outros, sabemos a distância que há entre o ato da matrícula e o final esvaziado dos semestres em boa parte das escolas que se voltam para as juventudes pobres e para as juventudes femininas, por exemplo. Logo, entre a matrícula e a conclusão de um ano na escola, há diversos outros gargalos que colocam para fora – excluem – outras tantas milhares de vidas (Borba et al., 2015).

Certamente, esses números tomarão proporções muito mais graves nos próximos anos, pois, até agora, não temos o dimensionamento desse quadro e sua expressão nos tempos pandêmicos que atravessamos, desde o final de 2019, e que compõem, dentre tantos outros elementos, o drama instalado da evasão escolar por crianças e jovens pobres.

Decorre, diante desse conjunto de dados e fatos, que ainda nos cabe a defesa do termo *inclusão*, porque nos é cara a defesa da garantia da inclusão dessas milhões de vidas na escola, cientes do que ela pode (ou poderia) fazer incidir nas trajetórias de crianças e jovens, de forma a reposicionar percursos que, pelo *status quo*, estariam fadados à pobreza, às margens da legalidade, ao confinamento/aprisionamento e, destarte, à morte. Mesmo reconhecendo que, macrosocialmente, essa é a forja de um sistema que se sustenta em parte pelo que, aparentemente, não lhe é ‘útil’, sabemos, igualmente, que cada vida carrega em si um universo, cuja capacidade de alcance e de projeção não se conhece, não sabemos o que resultará da relação dialética entre sujeitos e aquilo que os conformam, entre liberdade subjetiva e determinação histórica do real (Sartre, 1987); uma luta que pode agregar mudanças, mesmo que ‘apenas’ pessoais, em direção a outras formas de sociabilidade com condições menos indignas para todos.

Em consonância com Paulo Freire (2000), se somos seres condicionados, não somos determinados pela história, uma vez que temos a capacidade, e para ele também o dever, de mudar a história enquanto mudamos a nós mesmos.

¹⁴. “A ‘questão social’ é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama nação) para existir como um conjunto ligado por relações de interdependência” (Castel, 1998, p. 30).

Mas se a inclusão, sozinha, não dá conta de toda essa intencionalidade, o que falta para ajudar a carregá-la?

Vamos ao *radical*, também inspiradas em Freire (2000), reconhecendo o potencial da outra palavra que compõe o nosso binômio.

RADICAL?

Para Freire (2000), a assumpção de uma postura radical do ponto de vista do educador passa necessariamente pela tarefa de criar um mundo que se almeja, pautado pela justiça social; trata-se, igualmente, de uma postura de persistência e de ida às raízes dos fatos, lidando-se com ideias e elaborações não-conformistas, sem o adestramento previsto pelo *status quo*, possibilitando comunicar a esperança de uma transformação social, pois, afinal, *mudar o mundo é tão difícil quanto possível* (Freire, 2000). E mudar o mundo, conforme esse educador, estava aliado a um projeto de rompimento com a estrutura social vigente e com o fim das relações de opressão.

Apesar da beleza anunciada pela obra freireana da tomada da ação técnico-pedagógica por uma pretendida radicalidade que opera na dialogicidade e na esperança de um vir a ser humano/novo mundo, persistia entre alguns/algumas de nós, em nossa linha de pesquisa, certo titubear quanto a aderirmos ou não ao termo *radical*.

Como defender uma inclusão escolar que se quer radical em tempos de tanta polarização no contexto social, cultural e político no Brasil e também em boa parte do mundo? Ao assumirmos a palavra radical, sob qual radicalidade queremos nos projetar? Para buscar as respostas, foi preciso um tempo de reflexão, idas e vindas com a palavra e com os seus sentidos para, enfim, amadurecermos essa escolha e a sua defesa.

Nesse processo, uma das inusitadas constatações foi a descrição de dez significados distintos¹⁵ que a palavra “radical” possui em português. Por um lado, sempre é surpreendente como uma mesma palavra pode carregar sentidos tão diversos e, por outro, mais surpreendente ainda é constatar como pode se cristalizar em um determinado sentido e como, neste caso, pode se impregnar de um tom negativo, agressivo ou desagregador, como se os usos e os abusos da língua, do idioma, eliminassem a sua origem, a sua história e outros significantes. Afinal, na língua portuguesa, a palavra “radical” se originou do latim “*radicalis*”, que significa “relativo à raiz”, uma derivação de “*radix*”, que quer dizer “raiz”. Pode-se tomá-la, então, no sentido de “ir à raiz, às origens, à essência” de algo e, assim, à essência da ideia da inclusão.

Dentre aquelas dez possibilidades apresentadas, agradou-nos o sentido daquilo que é “caracterizado por um sensível afastamento do que é tradicional ou usual”. Foi justamente esse o substrato que fez surgir todo um movimento de ações de pesquisa e formação que tem, como um de seus pontos de chegada, este ensaio e a nossa elaboração conceitual: oferecer, para diferentes profissões que estão em diálogo com o setor da educação – e no esforço cotidiano de criar respostas para uma escola verdadeiramente inclusiva –, um sensível afastamento do que é tradicional ou usual.

Elencamos, inicialmente, dois possíveis intuitos propulsores desse sensível afastamento do tradicional: o primeiro se relaciona ao público, no que tange à faixa etária, em uma tradição mais “desenvolvimentista” (fundada na Neurologia, na Pediatria e na Psicologia)¹⁶, ou ao recorte geracional, em uma tradição mais sociológica. A Terapia Ocupacional tem elegido as crianças pequenas, na transição entre a primeira e a segunda infância, como o público ao qual se destinaria a sua contribuição no campo da educação (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021). Isto também se atrela a certo consenso entre pesquisadores da área quando se articula Terapia Ocupacional e escola (Lopes e Silva, 2007; Rocha, 2007; Silva e Lourenço, 2016), dada a versão histórica de que a Terapia Ocupacional adentrou o setor da educação por meio de sua inserção na subárea da educação especial, que, por sua vez, esteve voltada à inclusão escolar de populações específicas, tais como crianças e adolescentes com deficiência mental, física, visual, auditiva, ou com transtornos globais do desenvolvimento (Mendes, 2006;

¹⁵. A busca aos significados da palavra radical foi feita em um dicionário on-line no site <https://www.dicio.com.br/radical/>

¹⁶. Souza (2021) usa o termo “neuropsicodesenvolvimentais” para nomear recortes teórico-práticos na Terapia Ocupacional, em torno de um grupo complexo composto por pessoas com deficiências, com paralisia cerebral, com transtornos do espectro autista – TEA, com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor – ATD, com problemas emocionais ou alterações sensoriais, dificuldades de aprendizagem, transtorno opositivo desafiador – TOD e com necessidades educacionais especiais.

Rocha, 2007), o que acabou restringindo as contribuições dos terapeutas ocupacionais a essas problemáticas.

Não obstante, no Brasil, esse público não tem contado com garantias de apoio para a sustentação de uma aprendizagem com continuidade e, portanto, para o avanço na sua escolarização. Logo, a realidade concreta vai se impondo ao discurso e à intenção de produção de inclusão pelos profissionais de suporte, o que implica em mais atenção e esforços para prover mais suporte para que essas crianças, que vão crescendo, consigam avançar nos processos da escolarização. O que ainda temos assistido é a invisibilização da maior parte de adolescentes e jovens com deficiência (as crianças que cresceram) nas escolas, retornando, muitos deles, aos recônditos das “oficinas abrigadas”¹⁷, sendo cerceados (ou até encarcerados) nos limites de suas casas, quiçá, circulando por centros comunitários (Lopes, 1999).

A segunda razão da busca para um sensível afastamento diz respeito aos formatos tradicionais das propostas terapêutico-ocupacionais de intervenção no setor da educação, uma vez que, apesar dos contextos coletivos e grupais, tais como os que circunscrevem a escola, terapeutas ocupacionais continuam relatando e descrevendo práticas bastante individualizadas (Clarck e Chandler, 2013; Pereira et al., 2021) e, ainda, proposições que têm como pressuposto, na maioria das vezes, a centralização no sujeito – ele mesmo (ou sua família) com apoio dos técnicos – daquilo que se espera em torno dos resultados dessas ações para a sua inclusão.

Assim, a radicalidade, ou os sensíveis afastamentos que se quer ensejar pela defesa de uma inclusão radical expressa nas reflexões aqui trazidas, passa necessariamente pela defesa de que todas as crianças, adolescentes e jovens, que requeiram a educação pública, estejam presentes e se beneficiem dos processos de escolarização, que tais processos sejam instaurados desde a educação infantil até o ensino superior, de maneira a dotá-los das ferramentas, conhecimentos, informações e, assim, de uma formação que contribua para o lidar com diferentes demandas que nossa tradição (conhecimento acumulado) e nossa capacidade de invenção e criação nos interpelem.

Ainda sob essa perspectiva, é necessário que toda a estrutura – desde as políticas educacionais até o aparato institucional e técnico – possa ser revista, enfrentada e problematizada para que possam ser garantidos o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos, radical e inclusivamente: todos.

PELA TERAPIA OCUPACIONAL E SEUS “FAZERES” TÉCNICOS, ÉTICOS E POLÍTICOS NO SETOR DA EDUCAÇÃO

Todo o esforço que temos feito em nossa linha de pesquisa, no sentido de criar, sistematizar, reunir e divulgar práticas e saberes em torno das contribuições que têm sido ofertadas por terapeutas ocupacionais na interface com a educação (área de conhecimento e setor de políticas e serviços), tem dois objetivos principais: a busca da permanência de crianças e jovens na escola e, sabendo das contribuições possíveis, impactar positivamente a inserção dessa profissionalidade no setor da educação.

Nos países que compõem a América Latina, ainda estamos longe da inserção profissional regulamentada tal qual se avançou nos Estados Unidos da América, por exemplo (Souza et al., 2020). No Brasil, de onde parte esta reflexão, apesar da história das práticas de terapeutas ocupacionais no setor da educação datarem da década de 1970, sua institucionalidade ainda é bastante frágil, sendo que só em 2018 o “contexto escolar” ganha *status* de uma especialidade por meio da Resolução nº 500 publicada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO, 2018)¹⁸. Contudo, se por um lado ganha-se algum reconhecimento com isso, por outro, a descrição atinente às contribuições da profissão nesse setor ficou muito circunscrita ao escopo das demandas “neuropsicodesenvolvimentais” (conforme nota 16 deste texto), tanto no que se refere à ação a ser desempenhada quanto ao público beneficiário dessa ação. Seguimos distantes das lutas legais para garantir ou, ao menos, tensionar a necessi-

¹⁷ As denominadas “oficinas abrigadas de trabalho”, de acordo com Mena (2000), foram criadas como uma alternativa para crianças com deficiência e/ou doença mental que, ao crescerem e tornarem-se adultos, saem da escola (os que frequentaram alguma escola) e não conseguem uma inserção no mercado de trabalho. De modo geral, nessas oficinas se realiza trabalho manual e artesanal, sem remuneração ou com remuneração simbólica, além de outras atividades pedagógico-terapêuticas, como musicalização, educação física etc.

¹⁸ O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO, autarquia responsável pela regulação do exercício profissional de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais no Brasil, tem uma série de resoluções que reconhecem e disciplinam subáreas específicas de atuação e discriminam suas dadas competências. Até a presente data estão reconhecidas sete subáreas, a saber: Terapia Ocupacional em Acupuntura, Terapia Ocupacional em Contextos Hospitalares, Terapia Ocupacional em Contextos Sociais, Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, Terapia Ocupacional em Gerontologia, Terapia Ocupacional em Saúde da Família e Terapia Ocupacional em Saúde Mental.

dade de contratação de terapeutas ocupacionais no setor como um todo. Isto ganha destaque no âmbito das políticas públicas, pois o que vamos assistindo é ao crescimento da oferta de serviços privados, em especial, às famílias com alguma condição financeira favorável, que contratam os trabalhos de terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, para apoiar a entrada e a permanência de seus filhos na escola (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021; Souza, 2021).

Reconhecemos que a inserção de terapeutas ocupacionais no setor da educação pode ser muito mais ampla do que a parceria clínica-escola, corroborando com o que sugere Pan (2019) acerca da contratação de terapeutas ocupacionais pelas instâncias centrais governamentais municipais e estaduais de educação, para uma atuação de apoio às escolas, aos estudantes e às suas famílias e às comunidades, referentes às demandas em torno do acesso e da permanência na escola, bem como aos processos de escolarização. Conforme estudos de Souza (2021), isso já é uma realidade em alguns municípios brasileiros, embora bastante “tímida”, sendo que os casos reunidos revelaram histórias muito particulares de articulações locais para tanto.

Há que se refletir se o caminho escolhido pela Psicologia e pelo Serviço Social, no Brasil, consubstanciado na Lei nº 13.935/2019, que define a obrigatoriedade da contratação desses profissionais para atuarem em escolas públicas, é um caminho possível de ser defendido pela Terapia Ocupacional. Pode-se pontuar o descompasso numérico entre terapeutas ocupacionais “disponíveis” e escolas, ou seja, se, hoje, tal obrigatoriedade fosse presente entre nós, não teríamos condições de assumir todos esses postos de trabalhos pela falta de profissionais. Todavia, essa é uma realidade que não se refere apenas ao setor da educação, ainda que pese o número de escolas públicas no país, e que não impediu a defesa e a luta da categoria e de seus órgãos reguladores pela nossa presença profissional nos “contextos hospitalares” (De-Carlo e Kudo, 2018) e nos Núcleos Ampliados de Saúde da Família – NASF¹⁹, no setor da saúde (Silva e Oliver, 2020), ou no próprio Sistema Único de Assistência Social, no setor da assistência social (Oliveira et al., 2019), por exemplo.

Uma preocupação, que decorre do fato de termos uma formação graduada ainda fortemente embasada e voltada para a saúde, enquanto área de conhecimento e setor de serviços (Pan e Lopes, 2016), é com a “medicalização”, “higienização” (Gondra, 2003; Petrina, 2006) que temos visto reaparecer a partir das neurociências, da Psiquiatria/saúde mental, da genética, da sociobiologia e dos processos de biologização/medicalização das explicações sociais, fazendo com que determinados “problemas” estejam nos indivíduos e não no contexto da sociedade – e, consequentemente, da escola – contemporânea. Logo, a defesa da inserção do terapeuta ocupacional na educação passa por uma formação que o prepare técnica e eticamente para tanto, uma vez que a Terapia Ocupacional continua expandindo seus contornos e se legitimando progressivamente em outros setores de atuação.

Seja a defesa de sua inserção mais centralizada nas diferentes estruturas governamentais e/ou do poder público ligadas à gestão do setor da educação ou disseminada pelas escolas, a questão é fazer chegar àqueles que delas podem se beneficiar as contribuições que terapeutas ocupacionais têm acumulado no campo da educação.

Ademais, ampliando-se a inserção profissional, tensiona-se para que mais subsídios teórico-metodológicos sejam providos, de forma a produzir novas repostas interventivas que, inclusive, podem fortalecer a construção argumentativa para sensibilizar gestores políticos tanto da Terapia Ocupacional como do setor da educação na direção de robustecer nossa inserção nesse campo.

Pontua-se a necessidade de que, para além de documentos, resoluções, publicações, organizações de seminários e encontros, possamos ter ações mais diretas que culminem concretamente em editais públicos e em ofertas de empregos e/ou trabalhos, em uma coalisão de esforços entre as principais associações representativas da nossa área e da nossa profissão, mas, certamente, com maior responsabilidade daqueles que de têm maiores aportes para o alcance de suas ações.

Finalizamos, fazendo coro a nossa capacidade coletiva de produzir conhecimento e agenciar novos lugares para a ação terapêutico-ocupacional, desde que voltada às

¹⁹. A Atenção Básica em Saúde no Brasil prevê uma equipe complementar, que é nomeada de NASF, formada por profissionais de diferentes especialidades, incluindo o terapeuta ocupacional, e que atua de maneira a dar suporte clínico, sanitário e pedagógico aos profissionais das equipes de Saúde da Família (eSF) e de Atenção Básica em Saúde (eAB) (Ministério da Saúde do Brasil, 2017).

demandas e necessidades que nos são apresentadas e colocada de forma ética e comprometida, junto daqueles que precisam e desejam usufruir do direito à educação, em uma escola que:

[...] diante das exigências do mundo moderno, [mire] o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura a aprender e a participar de todos os prazeres humanos. (Manacorda apud Nosella et al. 2007, p. 23).

Os terapeutas ocupacionais, imbuídos da busca pela *inclusão radical*, como aqui trazemos, podem participar e contribuir com essa “preparação”, como esse processo de ensinar e aprender para viver, conviver, para a radicalização da democracia e, portanto, com o tensionamento do *status quo*.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G. e Lopes, R. E. (2007). Terapia ocupacional social: uma perspectiva sociohistórica. In F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 141-153). Médica Panamericana.
- Barros, D. D., Lopes, R. E. e Galheigo, S. M. (2002). Projeto Metuia - Terapia Ocupacional no Campo Social. *O Mundo da Saúde*, 26(3), 365-369.
- Barros, D. D., Lopes, R. E., Galheigo, S. M. e Galvani, D. (2007). El Proyecto Metuia en Brasil: ideas y acciones que nos unen. In F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 392-403). Médica Panamericana.
- Borba, P. L. O., Lopes, R. E. e Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 937-963. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>
- Borba, P. L. O., Pan, L. C., Farias, M. N.; Souza, J. R. B. e Lopes, R. E. (2021). "Best practices of occupational therapy in schools" - uma resenha crítica e aportes para terapeutas ocupacionais no setor da educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2136. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF2136>
- Borba, P. L. O., Pereira, B. P.; Souza, J. R. B. e Lopes, R. E. (2020). Occupational therapy research in schools: A mapping review. *Occupational Therapy International*, 2020, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/5891978>
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu, *Questões de sociologia* (pp.112-121). Marco Zero.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. Educ.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes e A. R. Santos (eds.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.1-477). Junqueira & Marin.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C. e Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 359-379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Editora Vozes.
- Clark, G. F. e Chandler, B. E. (eds.) (2013). *Best practices for occupational therapy in schools*. AOTA Press.
- Congresso Nacional do Brasil (2019). *Lei no 13935. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União seção 1, p. 7. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional [COFFITO] (2018). *Resolução no 500 reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências*. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>
- De-Carlo, M. M. R. P. e Kudo, A. M. (eds.). (2018). *Terapia ocupacional em contextos hospitalares e cuidados paliativos*. Editora Payá.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetória de exclusão social*. Editora Fiocruz.
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2019). Juventudes do campo no Brasil: migração, educação e terapia ocupacional social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 51- 56. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.52375>
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(4). <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1970>
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2021). Jovens rurais em luta por educação e trabalho no Brasil: análise documental de eventos nacionais (2007-2016). *Revista HISTEDBR On-line*, 21, e021023. <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8658654>

- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2022). Terapia ocupacional e Paulo Freire: uma revisão de escopo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2958. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22412958>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Gondra, J. G. (2003). Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos CEDES*, 23(59), 25-38. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003>
- Lopes, R. E. (1999). *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e de saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP1999.171450>
- Lopes, R. E. (2016). Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. In R. E. Lopes y A. P. S. Malfitano (eds.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 29-48). EdUFSCar.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. O., Pereira, B. P., Pan, L. C., Farias, M. N., Souza, J. B. R. (2019). *Educação, inclusão escolar e terapia ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à escola* [CNPq. Relatório parcial de pesquisa]. UFSCar: Laboratório METUIA - Departamento de Terapia Ocupacional.
- Lopes, R. E. e Malfitano, A. P. S. (eds.). (2021). *Social occupational therapy: Theoretical and practical designs*. Elsevier.
- Lopes, R. E. e Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 158-164.
- Margulis, M. e Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. In M. Margulis (org.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Biblos.
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], 20(1), 30-39. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100005>
- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* [online], 11(33), 387-405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Ministério da Educação do Brasil (2005). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Secretaria da Educação Especial, Brasília. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000427.pdf>
- Ministério da Saúde do Brasil (2017). *Portaria nº 2.436/2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Diário Oficial da União seção 1, no 183/68. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html
- Nosella, P., Lombardi, J. C. e Saviani, D. (orgs.) (2007). *Mario Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros* (pp. 1-26). Unicamp/HISTEDBR-FE/CNPq.
- Oliveira, M. L., Pinho, R. J. do e Malfitano, A. P. S. (2019). O cenário da inserção dos terapeutas ocupacionais no Sistema Único de Assistência Social: registros oficiais sobre o nosso percurso. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(4), 828-842. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1742>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] e Ministério da Educação da Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Corde.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Editora Lisboa
- Pan, L. C. (2019). *Entrelaçando pontos - de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública* [Tese de Doutorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11980>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2016). Políticas de ensino superior e a graduação em terapia ocupacional nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(3), 457-468. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0704>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28, 207-226. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1760>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2022). Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2810. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21252810>

- Pereira, P. B., Borba, P. L. O. e Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>
- Petrina, S. (2006). The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 6(1), 503-532. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.00030.x>
- Rocha, E. F. (2007). A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 122-127. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>
- Sartre, J. P. (1987). *O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método*. Os pensadores. Nova Cultural.
- Silva, C. C. B. e Lourenço, G. F. (2016). GT 6 - *Terapia Ocupacional e Educação*. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (Relatório). Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional.
- Silva, R. A. dos S. e Oliver, F. C. (2020). A interface das práticas de terapeutas ocupacionais com os atributos da atenção primária à saúde. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(3), 784-808. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO2029>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O. e Lopes, R. E. (2020). Caminhos históricos da regulamentação dos school-based occupational therapists nos Estados Unidos da América. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 467-484. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1990>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2021). 'Inclusion?' and 'Democracy?' in Education: An exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *WFOT Bulletin*, 107-113. <https://doi.org/10.1080/14473828.2021.1921929>
- Souza, J. R. B. (2021). *Terapia Ocupacional na Educação: Composição e Delineamento do Campo Profissional* [Tese de Doutorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15085>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2018). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Unesco. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- United Nations Children's Fund [Unicef]. (2018). *Pobreza na infância e na adolescência*. Unicef. https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf
- World Federation of Occupational Therapists [WFOT] (2016). *Position statement on occupational therapy services in school-based practice for children and youth*. WFOT. <http://www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/794/Default.aspx>

• reflexión •

LA INCLUSIÓN RADICAL COMO GUÍA PARA TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN EDUCACIÓN

A inclusão radical como diretriz para terapeutas
ocupacionais na educação

Radical inclusion as a guideline for occupational
therapists in education

Roseli Esquerdo Lopes¹
Patrícia Leme de Oliveira Borba²

Traducción
Maria Natalia Lugaro Izuibejeres³
Marcela Ignacia Domínguez Astudillo⁴

RESUMEN

Este artículo presenta un conjunto de reflexiones que se vienen tejiendo en torno a la defensa de la noción de *inclusión radical* en la educación, como guía para las acciones profesionales de las y los terapeutas ocupacionales. Para este fin, se aborda el concepto de inclusión a partir de la manera en que ha sido definido por las políticas o programas dirigidos a la inclusión escolar y por los estudios sociológicos; también, se realiza un encuadre del término radical, tanto ontológico como a partir de planteamientos de Paulo Freire. Así, se propone la posibilidad de movimientos sensibles e históricamente situados, tanto en lo que respecta a una ampliación de las poblaciones a las que convencionalmente se destina la acción terapéutico-ocupacional en el sector de la educación, como hacia la producción de haceres que consideren la escuela y sus agentes como componentes esenciales de la red social de soporte de niñas, niños y jóvenes. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de reformular las bases en la formación para producir prácticas terapéutico-ocupacionales alineadas con dicha directriz; además de señalar demandas a los aparatos institucionales y políticos en el ámbito de las asociaciones académicas y profesionales para que se avance en la inserción profesional del terapeuta ocupacional en este sector.

PALABRAS CLAVE: Terapia Ocupacional, educación, educación inclusiva, escuela, rol profesional

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões que vêm sendo tecidas em torno da defesa da noção de *inclusão radical* na educação como diretriz para as ações profissionais de terapeutas ocupacionais. Para tanto, debruça-se sobre o conceito de inclusão, a partir do que vem sendo definido pelas políticas e/ou programas voltados à inclusão escolar e pelos estudos sociológicos, bem como traz um recorte freireano e ontológico do termo radical. Assim, se propõe o ensejo de deslocamentos sensíveis e historicamente situados, tanto no que concerne a uma ampliação dos públicos convencionalmente destinatários da ação terapêutico-ocupacional no setor da educação quanto para a produção de fazeres que considerem a escola e seus agentes como componentes essenciais da rede social de suporte para crianças e jovens. Por fim, reflete-se sobre as bases na formação que precisam ser reformuladas para produção de práticas terapêutico-ocupacionais alinhadas sob tal diretriz, além de pontuar demandas aos aparatos institucionais e políticos no âmbito das associações acadêmicas e profissionais da área, para que se avance na inserção profissional do terapeuta ocupacional neste setor.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional, educação, inclusão escolar, escola, papel profissional

ABSTRACT

This article presents a set of reflections woven around the defense of the notion of *radical inclusion* in education as a guideline for the professional actions of occupational therapists. For that purpose, the concept of inclusion is addressed based on what has been defined by policies or programs aimed at school inclusion and in sociological studies. A framework of the term radical, both ontological and with Paulo Freire’s approaches, is also done. We thus propose the possibility of sensitive and historically situated movements, both in terms of an extension of the audiences conventionally targeted by therapeutic-occupational action in the education sector and for the production of activities that consider the school and its agents as essential components of the children and young people’s social support network. Lastly, we reflect on the need to reformulate the bases in training to create therapeutic-occupational practices aligned with that guideline and to indicate the demands to the institutional and political apparatuses within the scope of academic and professional associations to advance in the professional insertion of the occupational therapist in this sector.

KEYWORDS: Occupational Therapy, education, inclusive education, school, professional role

¹. Terapeuta ocupacional. Especialista en Salud Pública. Magíster y doctora en Educación. Profesora titular, Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. São Carlos – SP, Brasil. relopes@ufscar.br
 <https://orcid.org/0000-0001-9572-4586>

². Terapeuta ocupacional. Magíster y doctora en Educación. Profesora asociada, Universidade Federal de São Paulo y Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. Santos – SP, Brasil. patricia.borba@unifesp.br
 <http://orcid.org/0000-0002-2286-2758>

³. Licenciada en Portugués/Español. Maestrante en Literatura Española, University of South Florida. Tampa, Florida, Estados Unidos de América. natalialugaro@gmail.com

⁴. Licenciada en Lingüística Aplicada a la Traducción, mención Inglés-Portugués. Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile, Chile. marcela.dominguez@usach.cl
 <https://orcid.org/0000-0002-7242-4959>

INTRODUCCIÓN

La construcción de la defensa de la noción de *inclusión radical* en la educación nació y se ha hecho entre las y los integrantes de la línea de investigación Escuela, Terapia Ocupacional e Inclusión Radical⁵, creada en 2018 en el Grupo de Investigación Ciudadanía, Acción Social, Educación y Terapia Ocupacional, que existe en Brasil desde 1999, en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar).

Dicha noción –la defensa de su designación y la búsqueda de su definición conceptual– tuvo ese incentivo en 2018, pero las referencias teórico-prácticas en las que se basa se remontan al final de la década de 1990 y, desde entonces, componen una larga y cuidadosa elaboración académica dedicada a los estudios que articulan, en Brasil, las áreas de la Terapia Ocupacional y de la Educación, con enfoque en la escuela pública y en las juventudes⁶. Esa trayectoria está directamente vinculada con acciones de investigación, enseñanza y extensión universitaria desarrolladas por la *Rede Metuia*⁷- Terapia Ocupacional Social⁸ desde su nacimiento, a finales del siglo XX, en el año 1998, junto a diferentes públicos en procesos de ruptura de redes sociales de soporte, conforme el sociólogo Robert Castel (1998)⁹. Fue desde entonces y a partir de un *saber de la práctica* que se construyó el marco de trabajo teórico-metodológico de la Terapia Ocupacional social (Barros et al., 2007; Lopes y Malfitano; 2021).

Formada inicialmente por un grupo de terapeutas ocupacionales brasileñas de tres universidades en el estado de São Paulo (*Universidade de São Paulo*, UFSCar y *Pontifícia Universidade Católica de Campinas*), hoy, la *Rede Metuia* tiene seis núcleos activos en diferentes regiones de Brasil: el de la UFSCar, en São Carlos (São Paulo); el de la *Universidade de São Paulo*, en São Paulo (São Paulo); el de la *Universidade Federal de São Paulo*, en Santos (São Paulo); el de la *Universidade Federal do Espírito Santo*, en Vitória (Espírito Santo); el que congrega a la *Universidade Federal da Paraíba*, en João Pessoa (Paraíba) y a la *Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas*, en Maceió (Alagoas), y el de la *Universidade de Brasília*, en Ceilândia (Brasília). De manera independiente a estos núcleos, otras y otros investigadores y profesionales también participan de esta red.

Con el cúmulo de experiencias que empezaron con mayor énfasis en el año 2005 en METUIA/UFSCar¹⁰ y las de METUIA/UNIFESP¹¹, dirigidas al público juvenil en las

⁵ Esta línea ha sido coordinada por las autoras de este texto. Actualmente, también la componen las investigadoras, investigadores y docentes: Beatriz Prado Pereira (*Universidade Federal da Paraíba*, UFPB), Livia Celegati Pan (UFSCar), Magno Nunes Farias (*Universidade de Brasília*, UnB), Joana Rostirolla Batista de Souza (UFPB) y terapeutas ocupacionales que cursan el Programa de Posgrado en Terapia Ocupacional de la UFSCar: Stéphanie Conceição Correia Alves Guedes, Leonardo Graco de Oliveira Bras, Maribia Taliane de Oliveira, así como estudiantes de pregrado del área de todas esas universidades y de la *Universidade Federal de São Paulo* (UNIFESP).

⁶ La utilización del término juventudes, en plural, comparte la comprensión de que, en el singular, esa categoría no representa la inmensa diversidad de la población de jóvenes en un mismo país o en diferentes países y realidades (Bourdieu, 1983; Margulis y Urresti, 1996; Pais, 2003).

⁷ *Metuia*, palabra de la lengua indígena nativa brasileña de la comunidad Bororo, que significa amigo, compañero.

⁸ Antes denominada *Projeto Metuia* (Barros et al., 2002; Barros et al., 2007).

⁹ Las redes sociales de soporte tienen un importante rol en la cohesión social, como uno de los ejes que, en el análisis del autor (Castel, 1998), en convergencia con el eje trabajo, configuran las zonas de inserción en el tejido social: zona de *integración*, donde se dispone de garantías de un trabajo permanente y se pueden movilizar soportes relacionales sólidos; zona de *desafiliación*, en este espacio se conjuga la ausencia de trabajo y el aislamiento social que implica una doble ruptura de las redes de sociabilidad y participación; zona de *vulnerabilidad*, que asocia precariedad del trabajo y fragilidad relacional. Se entiende que el fortalecimiento (o la creación) de esas redes puede ayudar a enfrentar las situaciones de vulnerabilidad social y desafiliación. Además de los vínculos familiares, comunitarios y colectivos, se puede vislumbrar que los equipamientos sociales y sus profesionales, incluyendo la escuela pública, se constituyan como referencias y soportes para los sujetos.

¹⁰ El término METUIA/UFSCar se refiere tanto al núcleo UFSCar de la *Rede Metuia* como a su Programa de Extensión METUIA - Terapia Ocupacional Social y al Laboratorio METUIA del Departamento de Terapia Ocupacional y los Programas de Posgrado en Educación y en Terapia Ocupacional de la UFSCar.

¹¹ En la UNIFESP, el Núcleo Metuia está vinculado a proyectos de extensión tales como *Juventudes & Funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação* (desde 2014) y al *Programa de acolhimento de estudantes vinculados ao curso preparatório de português para estrangeiros*, vinculado al *Programa Estudante Convênio de Graduação - PréPECG* (desde 2019).

escuelas públicas, y también con otras y otros colegas interesados en las temáticas en cuestión, en 2016, pasamos a pensar más detenidamente sobre las proposiciones de terapeutas ocupacionales, de Brasil y otros países, en ese ámbito. Esto fomentó el proyecto temático de investigación, *Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola*¹² (Lopes et al., 2019), del cual surgieron otros subproyectos en los diferentes niveles de formación de pregrado y posgrado y una serie de publicaciones que divulgan los conocimientos ya sistematizados (Borba et al., 2021; Borba et al. 2020; Farias y Lopes, 2019, 2020, 2021, 2022; Pan y Lopes, 2020, 2022; Pereira et al., 2021; Souza, et al. 2020; Souza, et al. 2021).

Este grupo de investigadoras e investigadores se ha dedicado, por lo tanto, al análisis y a la comprensión de las diferentes contribuciones realizadas por terapeutas ocupacionales en relación con el sector de la educación¹³. A estas contribuciones se accedió mediante la revisión de artículos en revistas indexadas en algunas bases de datos internacionales (*Web of Science; Scopus y SciELO*) (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021), pero también, con el esfuerzo continuo del grupo por comunicarse con terapeutas ocupacionales que estudian y actúan en esa interfaz por medio de la realización y la participación en eventos en el ámbito nacional e internacional; de entrevistas y diálogos, y la integración del Grupo de Trabajo -GT: Terapia Ocupacional y Educación, que participó en las diferentes ediciones del Seminario Nacional de Investigación en Terapia Ocupacional (IV, en 2016; V, en 2018, y VI en 2021) realizado por la *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa de Terapia Ocupacional - RENETO*¹⁴, y el grupo Terapia Ocupacional en la Escuela (TOE) de Latinoamérica y el Caribe, que reúne virtualmente a terapeutas ocupacionales de Latinoamérica que han debatido sobre escuela y Terapia Ocupacional.

Este conjunto de iniciativas, sus resultados y análisis, sumados a nuestra estrecha relación con los fundamentos históricos, filosóficos y sociológicos de la educación¹⁵ y a la proximidad de nuestra categoría profesional con los aportes y prácticas de la educación especial, conformaron reflexiones que nos llevaron a la elaboración de un concepto a través del cual defender una ampliación y un reposicionamiento en términos de lo que se espera de la acción del terapeuta ocupacional en el sector educativo, en el sentido de apoyar a sus agentes a enfrentar las dificultades que lo constituyen e, igualmente, a los distintos públicos que requieren del derecho a la educación, del acceso a la escuela y a sus procesos, para posibilitar su permanencia con calidad de aprendizaje y experiencias de sociabilidad.

En este hacer colectivo nace la defensa de una Terapia Ocupacional que se relacione, se involucre y contribuya al campo de conocimiento de la educación y a los servicios que integran este sector, en particular la escuela, a favor de una *inclusión radical*, exigiendo que revisemos conceptos y, en particular, que hagamos uso, como grupo, de las palabras *inclusión y radical*, por diferentes razones que se explicarán a continuación.

¹² Financiado por el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq*, Proceso Nº 434490/2018-0. Apoyos: CNPq, Proceso Nº 311017/2016-9 y *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*, Proceso Nº 88881.361541/2019-01 y Proceso Nº 23112.000576/2019-23.

¹³ La línea de investigación ha optado por el término sector de la educación para designar toda la complejidad y las relaciones y acciones que se refieren a la escuela y a los procesos formales de educación básica, donde están incluidas las estructuras políticas-administrativas, los órganos reguladores, las secretarías municipales, las direcciones de enseñanza, las escuelas y universidades, propiamente, así como sus agentes y destinatarios (niñas y niños, adolescentes, jóvenes, responsables y comunidades).

¹⁴ RENETO existe desde el año 2000 y reúne a profesores, profesoras, investigadoras e investigadores de Terapia Ocupacional que se dedican a discusiones y acciones relacionadas con la enseñanza y la investigación en Brasil. Cada dos años, esta entidad es responsable, en colaboración con una institución de educación superior, de la organización del Encuentro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional y del Seminario Nacional de Investigación en Terapia Ocupacional. El GT Terapia Ocupacional y Educación fue creado en 2016 y se ha mantenido activo. Más informaciones están disponibles en el sitio web: <http://reneto.org.br>.

¹⁵ Desde 2004, Roseli Esquerdo Lopes integra el personal docente permanente del Programa de Posgrado en Educación de la UFSCar, donde también se formaron otros tres investigadores de nuestra línea.

LUCHAS POR LA INCLUSIÓN, LUCHAS POR LA INSERCIÓN: DE LA ESTRUCTURA SOCIAL A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Una primera problemática que enfrentamos en la construcción teórica de la noción de inclusión radical estuvo relacionada con la adhesión conceptual al término inclusión, debido a dos sesgos. Uno de ellos se relaciona con lo que este término conlleva dentro del campo de la educación, íntimamente vinculado al movimiento de la educación especial y a la lucha por garantizar el derecho a la inclusión, restringida a las personas con discapacidad, en la educación regular (Bueno, 2004).

A partir de la década de 1990, las luchas emprendidas por el movimiento Todos en la Escuela ganaron protagonismo a nivel mundial, con diferentes encuentros vinculados a organismos internacionales que tematizaron este asunto, la definición de principios y la elaboración de documentos que orientaron propuestas de políticas dirigidas a la llamada educación inclusiva en diferentes países. Sin embargo, a nivel nacional, cada país tenía autonomía para traducir y configurar sus versiones sustentando sus propias ideas y defensas en torno a esta bandera (Bueno, 2004, 2008; Breitenbach et al., 2016).

En Brasil, específicamente, tales traducciones, destacando la de la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Ministerio de Educación de España, 1994), reemplazaron la expresión *educación inclusiva* por la de *educación especial*; incluso, en relación con el público, se sustituyó *estudiantes con necesidades educativas especiales* por *estudiantes con discapacidades*. Estos cambios, intencionales, dejaron por fuera a ciertos públicos que deberían/podrían haberse beneficiado de los resultados de la lucha que tenía como lema Todos en la Escuela –al fin y al cabo, todos son todos–, si hubieran sido reconocidas como *personas con necesidades especiales de educación* (Breitenbach et al., 2016) o, en una mejor traducción –hoy ya en uso en algunos países, como Portugal–, como *estudiantes con necesidades de apoyo adicionales*. Se trata de públicos tales como:

[...] niños que viven en las calles y que trabajan; niños de poblaciones distantes o nómadas; niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas y marginalizadas. (Ministério da Educação do Brasil, 2005, p. 41)

Esta tensión es antigua y no se limita a la realidad brasileña, revelando una disputa en torno a la definición de qué públicos deberían ser beneficiarios de una política educativa que tenga como horizonte la *inclusión*. En nuestro análisis, esta disputa, que se explicita en las definiciones sobre los públicos destinatarios de la acción inclusiva en relación con la educación y la escuela, de hecho, esconde la disputa sobre las prioridades y los recursos financieros y humanos que sería necesario reunir para promover su inclusión. Es decir, la concreción de la implementación de una política pública en la realidad, que siempre depende de una correlación positiva de acceso al *fondo público*¹⁶ (Lopes, 2016), termina por empobrecer la sustentación teórica y los principios que la orientan.

En otros países, como lo estudian Ainswcon et al. (2006), la implementación de las propuestas de *educación inclusiva* también ganó diferentes formatos, ampliando o restringiendo los públicos beneficiarios, así como los servicios destinados a su operacionalización, demostrando que *inclusión escolar* no es una clave de lectura al unísono.

En cuanto a la Terapia Ocupacional, el documento de posición de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, por sus siglas en inglés, 2016) sobre los servicios terapéutico-ocupacionales en las escuelas, dirigidos a niñas, niños y jóvenes, evidenció la elección de una determinada forma de concebir la *inclusión*: la inclusión de niñas y niños con discapacidad. De manera que, en ese documento, quedan invisibilizados los y las jóvenes, y tampoco se señalan otras demandas que podrían ser *solucionadas* o cubiertas por terapeutas ocupacionales (Souza et al., 2021).

Una segunda objeción al uso de la palabra inclusión se fundamenta en toda la problematización de los estudios sociológicos, que ya han demostrado que el binomio inclusión-exclusión se forja en un sistema socioeconómico que se estructura preci-

¹⁶ Nota de la traductora: recursos del Estado.

samente sobre la base de esta aparente contradicción, de tal forma que en las luchas contra la exclusión no operan modificaciones a las estructuras que de ella dependen. En este sentido, colaboran, paradójicamente, a su mantenimiento (Escorel, 1999). Castel (1998) nos invita a mirar menos a aquello que es aparente y más a la génesis del movimiento excluyente; en sus palabras:

El proceso por el cual una sociedad expulsa a algunos de sus miembros obliga a interrogarse sobre lo que, desde su centro, impulsa esta dinámica. Es esta relación oculta entre el centro y la periferia lo que ahora tenemos que tratar de identificar. La lección podrá servir incluso para el día de hoy: el corazón de la problemática de la exclusión no está donde están los excluidos. (p. 90)

Por lo tanto, sería más adecuado hablar de luchas por la inserción (Castel, 1998), rompiendo con el binomio explicativo inclusión-exclusión. Se puntúa una concepción de inserción social guiada por la cuestión social¹⁷, que es dinámica y definida por la intersección de los dos ejes ya mencionados en este texto (pie de página 9), el eje económico y el eje de las relaciones que los sujetos constituyen (o no) con su familia, amigos/amigas, vecindad, comunidad y con los equipamientos y servicios sociales. Así, las personas están más o menos insertadas socialmente según la forma en que acceden y establecen apoyos, a partir del trabajo/empleo y las redes sociales de apoyo.

A pesar de nuestras objeciones epistémicas respecto al término inclusión y de nuestra concordancia teórica con Castel, cuando pensamos en el campo de la educación escolar, lo redimensionamos, ya que en pleno siglo XXI las cifras de niñas, niños y jóvenes excluidos del sistema escolar en el mundo son llamativas: hay 258,4 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes no incluidos, de los cuales 59 millones (23 %) son niñas y niños fuera de lo que convencionalmente se llama escuela primaria (entre 6 y 11 años); 62 millones (24 %) de adolescentes en educación secundaria (entre 12 y 14 años) y 138 millones (53 %) de jóvenes en educación secundaria (entre 15 y 17 años) (Unesco, 2018). El derecho a la educación, de hecho, no está establecido, y esta situación se agudiza en contextos de desigualdad y pobreza. En países con situaciones económicas más precarias o con niveles significativos de desigualdad social, esta *exclusión* es aún mayor; en el caso de Brasil, esto significa 2,8 millones de niñas, niños y jóvenes (United Nations Children's Fund [Unicef], 2018).

Para comprender mejor la complejidad de la situación, señalamos que tanto los datos de la Unesco como los de Unicef contabilizaron el número de excluidos a partir del número de matrículas en el sistema. Nosotras, estudiosas y con propuestas en el terreno de las escuelas públicas, como otros y otras, sabemos de la distancia que existe entre el acto de la matrícula y el final vacío de los semestres en buena parte de las escuelas que atienden a jóvenes pobres y a mujeres jóvenes, por ejemplo. Por lo tanto, entre la matrícula y el término de un año escolar existen varios obstáculos que sitúan fuera, excluyen, otros tantos miles de vidas (Borba et al., 2015).

Ciertamente, estas cifras tomarán proporciones mucho más graves en los próximos años, pues, hasta ahora, no tenemos la dimensión de esta situación y su expresión en los tiempos de pandemia que atravesamos desde finales de 2019 y que dan forma, entre tantos otros elementos, al drama de la deserción escolar de niñas, niños y jóvenes pobres.

Se deriva, ante este conjunto de datos y hechos, que aún nos corresponde defender el término *inclusión*, porque nos importa la defensa de la garantía de la inclusión de estos millones de vidas en la escuela, conscientes de cómo ella puede (o podría) influir en las trayectorias de niños, niñas y jóvenes, reposicionando caminos que, por el *statu quo*, estarían condenados a la pobreza, a los márgenes de la legalidad, al encierro/prisión y, por tanto, a la muerte. Aun reconociendo que, macrosocialmente, esta es la fragua de un sistema que se sustenta en parte por lo que, aparentemente, no es *útil*, también sabemos que cada vida lleva en sí un universo cuya capacidad de alcance y proyección no se conoce; no sabemos qué resultará de la relación dialéctica entre los sujetos y lo que los configura, entre la libertad subjetiva y la determinación histórica de lo real (Sartre, 1987). Una lucha que puede agregar cambios, aunque sean *solo* personales, hacia otras formas de sociabilidad con condiciones menos indignas para todas las personas.

17. "La cuestión social es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia" (Castel, 1998, p. 30).

En línea con Paulo Freire (2000), si somos seres condicionados, no estamos determinados por la historia, ya que tenemos la capacidad –y, para Freire, también el deber– de cambiar la historia mientras nos cambiamos a nosotras y nosotros mismos.

Pero si la inclusión, por sí sola, no da cuenta de toda esta intencionalidad, ¿qué falta para robustecerla?

Vayamos a lo *radical*, también inspirado en Freire, reconociendo el potencial de la otra palabra que conforma nuestro binomio.

¿RADICAL?

Para Freire (2000), asumir una postura radical, desde el punto de vista del educador, pasa necesariamente por la tarea de crear un mundo anhelado, guiado por la justicia social. Se trata, también, de una postura de persistencia y de ir a la raíz de los hechos, lidiando con ideas y elaboraciones no conformistas, sin el adiestramiento previsto por el *statu quo*, que permita comunicar la esperanza de una transformación social, ya que, en definitiva, *cambiar el mundo es tan difícil como posible* (Freire, 2000). Y cambiar el mundo, de acuerdo con este educador, está asociado a un proyecto de ruptura con la estructura social vigente y con el fin de las relaciones de opresión.

A pesar de la belleza anunciada por la obra de Freire, de que la acción técnico-pedagógica sea tomada por una pretendida radicalidad que opere en la dialogicidad y en la esperanza de convertirse en ser humano/mundo nuevo, persistía entre algunos y algunas de nosotras, en nuestra línea de investigación, cierta vacilación en cuanto a adherirnos o no al término *radical*.

¿Cómo defender una inclusión escolar que quiere ser radical en tiempos de tanta polarización en el contexto social, cultural y político en Brasil y, también, en buena parte del mundo? Cuando asumimos la palabra radical, ¿bajo qué radicalidad queremos proyectarnos? Para buscar las respuestas fue necesario un tiempo de reflexión, idas y venidas con la palabra y sus significados para, finalmente, madurar esta elección y su defensa.

En este proceso, un hallazgo inesperado fue la descripción de diez significados diferentes¹⁸ que tiene la palabra *radical* en portugués. Por un lado, siempre sorprende cómo una misma palabra puede tener tantos significados diferentes y, por otro, es aún más sorprendente ver cómo una palabra se puede cristalizar en un determinado sentido y cómo, en este caso, puede impregnarse de un tono negativo, agresivo o disruptivo, como si los usos y los abusos de la lengua, del idioma, eliminaran su origen, su historia y demás significantes. Después de todo, en portugués, la palabra *radical* se originó del latín *radicalis*, que significa “relativo a la raíz”, una derivación de *radix*, que significa “raíz”. Puede tomarse, entonces, en el sentido de “ir a la raíz, a los orígenes, a la esencia” de algo y, por lo tanto, a la esencia de la idea de inclusión.

Entre esas diez posibilidades presentadas, nos gustó el sentido de aquello que está “caracterizado por un sensible alejamiento de lo tradicional o habitual”. Fue precisamente este sustrato el que dio origen a todo un movimiento de acciones de investigación y formación que tiene como uno de sus puntos de llegada este artículo y nuestra elaboración conceptual: ofrecer a diferentes profesionales que están en diálogo con el sector educativo y que se esfuerzan a diario por crear respuestas para una escuela verdaderamente inclusiva, un distanciamiento sensible de lo que es tradicional o habitual.

Inicialmente, listamos dos posibles motivos que impulsan este distanciamiento sensible de lo tradicional: el primero se relaciona con el público, en términos de rango o grupo etario, en una tradición más *desarrollista* (fundada en la Neurología, la Pediatría y la Psicología).¹⁹, o generacional, en una tradición más sociológica. La Terapia Ocupacional ha elegido a las niñas y los niños pequeños, en la transición entre la primera y la segunda infancia, como público objetivo de su aporte en el campo de la educación

¹⁸ La búsqueda de los significados de la palabra radical se hizo en un diccionario en línea, disponible en: <https://www.dicio.com.br/radical/>

¹⁹ Souza (2021) usa el término *neuropsicode-sarrollista* para nombrar sectores teórico-prácticos de la Terapia Ocupacional en torno de un grupo complejo compuesto por personas con discapacidad, con parálisis cerebral, con trastornos de espectro autista (TEA), con atraso en el desarrollo neuropsicomotor (ATD), con problemas emocionales o alteraciones sensoriales, dificultades de aprendizaje, trastorno negativista desafiante (TND) y con necesidades educativas especiales.

(Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021). Esto también se vincula con cierto consenso entre investigadores del área cuando se articula Terapia Ocupacional y escuela (Lopes y Silva, 2007; Rocha, 2007; Silva y Lourenço, 2016), dada la versión histórica de que la Terapia Ocupacional ingresó al sector educativo a través de su inserción en la subárea de la educación especial que, a su vez, estaba dirigida a la inclusión escolar de poblaciones específicas, como niños, niñas y adolescentes con discapacidad mental, física, visual, auditiva o con trastornos globales del desarrollo (Rocha, 2007; Mendes, 2006), lo que acabó restringiendo los aportes de los y las terapeutas ocupacionales a estas problemáticas.

Sin embargo, en Brasil, este público no ha tenido garantías de apoyo para sostener un aprendizaje continuo y, por lo tanto, para avanzar en su escolarización. Así, la realidad concreta se impone sobre el discurso y la intención de producir inclusión por parte de las y los profesionales de apoyo, lo que implica más atención y esfuerzos para brindar más apoyos para que niños y niñas, a medida que crecen, puedan avanzar en los procesos de escolarización. Lo que aún presenciamos es la invisibilización de la mayor parte de adolescentes y jóvenes con discapacidad (los niños y las niñas que crecieron) en las escuelas, muchos de ellos y ellas volviendo a los recovecos de los *talleres protegidos*²⁰, restringidos (o incluso encarcelados) dentro de los límites de sus casas, o quizás, circulando por centros comunitarios (Lopes, 1999).

La segunda razón para la búsqueda de un distanciamiento sensible se refiere a los formatos tradicionales de las propuestas terapéutico-ocupacionales de intervención en el sector educativo, ya que, a pesar de los contextos colectivos y grupales, como los que se circunscriben a la escuela, los y las terapeutas ocupacionales continúan reportando y describiendo prácticas muy individualizadas (Pereira et al., 2021; Clarck y Chandler, 2013) e, incluso, propuestas que, la mayoría de las veces, parten de centrar en el sujeto –él mismo (o su familia) con el apoyo de los técnicos– aquello que se espera en torno a los resultados de las acciones para su inclusión.

Así, la radicalidad, o los distanciamientos sensibles que se quieren suscitar para la defensa de una inclusión radical expresada en las reflexiones aquí presentadas, pasa necesariamente por la defensa de que todos los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes que requieren de la educación pública estén presentes y se beneficien de los procesos de escolarización, que estos procesos se introduzcan desde la educación infantil hasta la educación superior, a fin de dotarles de herramientas, conocimientos, información y, con ello, una formación que contribuya a atender las distintas demandas que nuestra tradición (saberes acumulados) y nuestra capacidad de invención y creación nos interpelan.

Aún desde esta perspectiva, es necesario que toda la estructura, desde las políticas educativas hasta el aparato institucional y técnico, pueda ser revisada, enfrentada y problematizada para que se pueda garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos, *radical e inclusivamente*: todos.

POR LA TERAPIA OCUPACIONAL Y SUS HACERES TÉCNICOS, ÉTICOS Y POLÍTICOS EN EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN

Todo el esfuerzo que hemos realizado en nuestra línea de investigación, en el sentido de crear, sistematizar, recopilar y difundir prácticas y conocimientos en torno a los aportes brindados por terapeutas ocupacionales en la interfaz con la educación (área de conocimiento y sector de políticas y servicios), tiene dos objetivos principales: la búsqueda de la permanencia de niñas, niños y jóvenes en la escuela y, conociendo las posibles contribuciones de las acciones terapéutico-ocupacionales, impactar positivamente en la inserción de esta profesión en el sector educativo.

En los países que conforman América Latina, aún estamos lejos de la inserción profesional regulada, como se ha avanzado en los Estados Unidos, por ejemplo (Souza

²⁰. Los denominados talleres protegidos, de acuerdo con Mena (2000), fueron creados como una alternativa para niños y niñas con discapacidad o enfermedad mental que, al crecer y convertirse en adultos, salen de la escuela (quienes frecuentaron alguna) y no consiguen insertarse en el mercado de trabajo. En general, en estos talleres se realiza trabajo manual y artesanal, sin remuneración o con una remuneración simbólica, así como otras actividades pedagógico-terapéuticas, como música, educación física, etc.

et al., 2020). En Brasil, de donde proviene esta reflexión, a pesar de la historia de las prácticas de terapeutas ocupacionales en el sector educativo, que se remontan a la década de 1970, su institucionalidad aún es bastante frágil, y fue recién en 2018 que el contexto escolar ganó el estatus de una especialidad por medio de la Resolución n.º 500, publicada por el Consejo Federal de Fisioterapia y Terapia Ocupacional (COFFITO, 2018)²¹. Sin embargo, si por un lado con esto se gana cierto reconocimiento, por otro, la descripción sobre las contribuciones de la profesión en este sector quedó muy limitada al ámbito de las demandas del *neuropsicodesarrollo* (ver pie de página 19 de este artículo), tanto en lo que se refiere a la acción que se desempeñará como al público beneficiario de esta. Seguimos distantes de las luchas legales para garantizar o, al menos, incidir en la necesidad de contratar terapeutas ocupacionales en el sector en general. Esto adquiere relevancia en el ámbito de las políticas públicas, pues lo que estamos presenciando es el crecimiento de la oferta de servicios privados, especialmente a las familias con alguna condición económica favorable, que contratan el trabajo de terapeutas ocupacionales, entre otros y otras profesionales, para apoyar el ingreso y la permanencia de sus hijos e hijas en la escuela (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021; Souza, 2021).

Reconocemos que la inserción de terapeutas ocupacionales en el sector de la educación puede ser mucho más amplia que la colaboración clínica-escuela, corroborando lo sugerido por Pan (2019) sobre la contratación de terapeutas ocupacionales por parte de los órganos del gobierno municipal y estatal de educación para apoyar a las escuelas, las y los estudiantes y sus familias y a las comunidades en lo que se refiere a las demandas en torno al acceso y la permanencia en la escuela, así como a los procesos de escolarización. Según estudios de Souza (2021), esto ya es una realidad en algunos municipios brasileños, aunque bastante *tímida*, ya que los casos relevados revelaron historias muy particulares de articulaciones locales para este fin.

Es necesario reflexionar sobre si el camino elegido por la Psicología y el Trabajo Social en Brasil, fundamentado en la Ley n.º 13.935/2019, que define la obligación de contratar a estos profesionales para trabajar en las escuelas públicas, es un camino posible de defensa para la Terapia Ocupacional. Podemos señalar el desfase numérico entre terapeutas ocupacionales *disponibles* y las escuelas, es decir, si hoy existiera tal obligación, no podríamos asumir todos estos puestos de trabajo por falta de profesionales. Sin embargo, esta es una realidad que no se asocia solo con el sector de la educación, pese al número de escuelas públicas en el país, y no impidió la defensa y la lucha de la profesión y de sus organismos reguladores por nuestra presencia en *contextos hospitalarios* (De-Carlo y Aoki, 2018) y en los Centros Ampliados de Salud Familiar (NASF, por sus siglas en portugués)²², en el sector de la salud (Silva y Oliver, 2020), o en el propio Sistema Único de Asistencia Social, en el sector de la asistencia social (Oliveira et al., 2019), por ejemplo.

Una preocupación que se deriva del hecho de que todavía tengamos una formación profesional fuertemente fundamentada y enfocada en la salud, como área de conocimiento y sector de servicios (Pan y Lopes, 2016), es la *medicalización*, la *higienización* (Gondra, 2003; Petrina, 2006) que hemos visto reaparecer desde las neurociencias, la Psiquiatría/salud mental, la genética, la sociobiología, y los procesos de biologización/medicalización de las explicaciones sociales, haciendo que determinados *problemas* estén en los individuos y no en el contexto de la sociedad contemporánea y, en consecuencia, en la escuela. Por lo tanto, la defensa de la inserción del terapeuta ocupacional en la educación implica una formación que le prepare técnica y éticamente para ello, toda vez que la Terapia Ocupacional sigue ampliando sus contornos y legitimándose, progresivamente, en otros sectores de actuación.

Ya sea que la defensa de su inserción esté más centrada en las diferentes estructuras gubernamentales o del poder público vinculadas a la gestión del sector educativo o difundida por las escuelas, la cuestión es hacer llegar los aportes que las y los terapeutas ocupacionales han acumulado en el campo de la educación a quienes puedan beneficiarse de estos.

Además, ampliando la inserción profesional se presiona para que se brinden mayores fundamentos teórico-metodológicos con el fin de producir nuevas respuestas de

²¹ El Consejo Federal de Fisioterapia y Terapia Ocupacional (COFFITO) es la organización responsable por la regulación del ejercicio profesional de fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales en Brasil. Tiene una serie de resoluciones que reconocen y regulan subáreas específicas de actuación y discriminan sus competencias particulares. Hasta la fecha, están reconocidas siete subáreas, que son: Terapia Ocupacional en acupuntura, Terapia Ocupacional en contextos hospitalarios, Terapia Ocupacional en contextos sociales, Terapia Ocupacional en el contexto escolar, Terapia Ocupacional en gerontología, Terapia Ocupacional en salud de la familia, Terapia Ocupacional en salud mental.

²² La Atención Básica en Salud en Brasil proporciona un equipo complementario, denominado NASF, conformado por profesionales de diferentes especialidades, incluyendo el/la terapeuta ocupacional, que actúan para brindar apoyo clínico, sanitario y pedagógico a las y los profesionales de los equipos de Salud de la Familia (eSF) y de Atención Básica en Salud (eAB) (Ministério da Saúde do Brasil, 2017).

intervención que, incluso, pueden fortalecer la construcción argumentativa para sensibilizar a los gestores políticos, tanto en Terapia Ocupacional como en el sector de la educación, hacia el fortalecimiento de nuestra inserción en este campo.

Es necesario que además de documentos, resoluciones, publicaciones, organización de seminarios y reuniones, podamos tener acciones más directas que culminen concretamente en convocatorias públicas y en ofertas o puestos de trabajo, en una coalición de esfuerzos entre las principales asociaciones representativas de nuestra área y de nuestra profesión, pero, sin duda, con mayor responsabilidad en aquellas que disponen de mayores recursos para sus acciones.

Concluimos, en consonancia con nuestra capacidad colectiva de producir conocimiento y de agenciar nuevos espacios de acción terapéutico-ocupacional, siempre y cuando se centre en las demandas y necesidades que se nos presentan y se sitúe de forma ética y comprometida, con quienes necesitan y desean gozar del derecho a la educación, en una escuela que:

Frente a las exigencias del mundo moderno, [apunte] en la medida de lo posible, a preparar al estudiante no solo para ser él mismo, sino también para insertarse en la sociedad, pero con la capacidad de ser productor de cultura en todos los campos, por lo menos para tener la capacidad de disfrutar, de saber gozar, de todos los aportes de la civilización, de las artes, de las técnicas, de la literatura. La cultura debe estar dirigida a todos, facilitando las disposiciones intelectuales y al mismo tiempo obligando a todos, con firme dulzura, a aprender y a participar de todos los placeres humanos. (Manacorda, citado por Nosella et al., 2007, p. 23)

Las y los terapeutas ocupacionales, imbuidos de la búsqueda por la *inclusión radical*, como aquí lo presentamos, pueden participar y contribuir a esta *preparación*, como ese proceso de enseñar y aprender a vivir, convivir, para la radicalización de la democracia y, por lo tanto, con el cuestionamiento del *status quo*.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G. y Lopes, R. E. (2007). Terapia ocupacional social: una perspectiva sociohistórica. En F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 141-153). Médica Panamericana.
- Barros, D. D., Lopes, R. E. y Galheigo, S. M. (2002). Projeto Metuia - Terapia Ocupacional no Campo Social. *O Mundo da Saúde*, 26(3), 365-369.
- Barros, D. D., Lopes, R. E., Galheigo, S. M. y Galvani, D. (2007). El Proyecto Metuia en Brasil: ideas y acciones que nos unen. En F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 392-403). Médica Panamericana.
- Borba, P. L. O., Lopes, R. E. y Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 937-963. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>
- Borba, P. L. O., Pan, L. C., Farias, M. N.; Souza, J. R. B. y Lopes, R. E. (2021). "Best practices of occupational therapy in schools" - uma resenha crítica e aportes para terapeutas ocupacionais no setor da educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2136. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF2136>
- Borba, P. L. O., Pereira, B. P.; Souza, J. R. B. y Lopes, R. E. (2020). Occupational therapy research in schools: A mapping review. *Occupational Therapy International*, 2020, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/5891978>
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. En P. Bourdieu, *Questões de sociologia* (pp.112-121). Marco Zero.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. Educ.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? En J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes y A. R. Santos (eds.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.1-477). Junqueira & Marin.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C. y Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 359-379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Editora Vozes.
- Clark, G. F. y Chandler, B. E. (eds.) (2013). *Best practices for occupational therapy in schools*. AOTA Press.
- Congresso Nacional do Brasil (2019). *Lei no 13935. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União seção 1, p. 7. Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional [COFFITO] (2018). *Resolução no 500 reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências*. Brasil. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>
- De-Carlo, M. M. R. P. y Kudo, A. M. (eds.). (2018). *Terapia ocupacional em contextos hospitalares e cuidados paliativos*. Editora Payá.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetória de exclusão social*. Editora Fiocruz.
- Farias, M. N. y Lopes, R. E. (2019). Juventudes do campo no Brasil: migração, educação e terapia ocupacional social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 51- 56. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.52375>
- Farias, M. N. y Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(4). <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1970>
- Farias, M. N. y Lopes, R. E. (2021). Jovens rurais em luta por educação e trabalho no Brasil: análise documental de eventos nacionais (2007-2016). *Revista HISTEDBR On-line*, 21, e021023. <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8658654>

- Farias, M. N. y Lopes, R. E. (2022). Terapia ocupacional e Paulo Freire: uma revisão de escopo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2958. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22412958>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Gondra, J. G. (2003). Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos CEDES*, 23(59), 25-38. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003>
- Lopes, R. E. (1999). *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e de saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo*. [Tesis de Doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1999.171450>
- Lopes, R. E. (2016). Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. En R. E. Lopes y A. P. S. Malfitano (eds.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 29-48). EdUFSCar.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. O., Pereira, B. P., Pan, L. C., Farias, M. N., Souza, J. B. R. (2019). *Educação, inclusão escolar e terapia ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à escola* [CNPq. Informe parcial de investigación]. UFSCar: Laboratório METUIA - Departamento de Terapia Ocupacional.
- Lopes, R. E. y Malfitano, A. P. S. (eds.). (2021). *Social occupational therapy: Theoretical and practical designs*. Elsevier.
- Lopes, R. E. y Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 158-164.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (org.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Biblos.
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], 20(1), 30-39. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100005>
- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* [online], 11(33), 387-405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Ministério da Educação do Brasil (2005). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Secretaria da Educação Especial, Brasília. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000427.pdf>
- Ministério da Saúde do Brasil (2017). *Portaria nº 2.436/2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Diário Oficial da União seção 1, no 183/68. Brasil. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html
- Nosella, P., Lombardi, J. C. y Saviani, D. (orgs.). (2007). *Mario Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros* (pp. 1-26). Unicamp/HISTEDBR-FE/CNPq.
- Oliveira, M. L., Pinho, R. J. do y Malfitano, A. P. S. (2019). O cenário da inserção dos terapeutas ocupacionais no Sistema Único de Assistência Social: registros oficiais sobre o nosso percurso. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(4), 828-842. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1742>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] e Ministério da Educação da Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Corde.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Editora Lisboa
- Pan, L. C. (2019). *Entrelaçando pontos - de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública* [Tese de Doutorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11980>
- Pan, L. C. y Lopes, R. E. (2016). Políticas de ensino superior e a graduação em terapia ocupacional nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(3), 457-468. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0704>
- Pan, L. C. y Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28, 207-226. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1760>
- Pan, L. C. y Lopes, R. E. (2022). Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2810. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21252810>

- Pereira, P. B., Borba, P. L. O. y Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>
- Petrina, S. (2006). The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 6(1), 503-532. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.00030.x>
- Rocha, E. F. (2007). A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 122-127. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>
- Sartre, J. P. (1987). *O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método*. Os pensadores. Nova Cultural.
- Silva, C. C. B. y Lourenço, G. F. (2016). GT 6 - *Terapia Ocupacional e Educação*. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (Relatório). Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional.
- Silva, R. A. dos S. y Oliver, F. C. (2020). A interface das práticas de terapeutas ocupacionais com os atributos da atenção primária à saúde. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(3), 784-808. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO2029>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O. y Lopes, R. E. (2020). Caminhos históricos da regulamentação dos school-based occupational therapists nos Estados Unidos da América. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 467-484. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1990>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., Pan, L. C. y Lopes, R. E. (2021). 'Inclusion?' and 'Democracy?' in Education: An exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *WFOT Bulletin*, 107-113. <https://doi.org/10.1080/14473828.2021.1921929>
- Souza, J. R. B. (2021). *Terapia Ocupacional na Educação: Composição e Delineamento do Campo Profissional* [Tesis de doctorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15085>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2018). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Unesco. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- United Nations Children's Fund [Unicef]. (2018). *Pobreza na infância e na adolescência*. Unicef. https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf
- World Federation of Occupational Therapists [WFOT] (2016). *Position statement on occupational therapy services in school-based practice for children and youth*. WFOT. <http://www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/794/Default.aspx>

NISE DA SILVEIRA AND THE REVOLUTIONARY USE OF ART¹ AS OCCUPATIONAL THERAPY IN THE PSYCHIATRIC CONTEXT

Nise da Silveira y el uso revolucionario del arte como Terapia
Ocupacional en el contexto psiquiátrico

Nise da Silveira e o uso revolucionário da arte como Terapia
Ocupacional no contexto psiquiátrico

Teresa Lousa²
José Eliézer Mikosz³

ABSTRACT

This paper aims to review the biography and work of Nise da Silveira, a Brazilian psychiatrist who carried out revolutionary work in the treatment of the mentally ill. This paper follows a qualitative methodology with a narrative and documentary base, highlighting the importance of her innovative action that rescued Occupational Therapy with artistic tools, in which free expression and affective contact are favored as an alternative to the conventional treatments of the time, such as electroshock and lobotomy. From a comparative perspective, Jung's analytical psychology concepts such as myths, archetypes and the collective unconscious are related to Nise's psychiatric therapeutic experience. The presentation of some patients case studies leads to the conclusion that the symbols and archetypes revealed in the artistic images created in occupational therapy have a structuring and healing impact, which is still followed today in various therapeutic contexts.

KEYWORDS: Occupational Therapy, Psychiatry, Art Therapy, Jungian theory

RESUMEN

Este artículo propone una revisión de la biografía y la obra de Nise da Silveira, psiquiatra brasileña que realizó una labor revolucionaria en el tratamiento de las personas con enfermedades mentales. Sigue una metodología cualitativa con base narrativa y documental donde se destaca la importancia de su acción innovadora, que rescata la Terapia Ocupacional con herramientas artísticas en las que se privilegia la libre expresión y el contacto afectivo como alternativa a los tratamientos convencionales de la época, como el electroshock y la lobotomía. Se relacionan, desde una perspectiva comparativa, conceptos de la psicología analítica de Jung –como los mitos, arquetipos y el inconsciente colectivo– y la experiencia terapéutica psiquiátrica de Nise. La presentación de casos prácticos de algunos pacientes permite concluir que los símbolos y arquetipos revelados en las imágenes artísticas creadas en la Terapia Ocupacional tienen un impacto estructurante y curativo que se sigue, hoy en día, en diversos contextos terapéuticos.

PALABRAS CLAVE: Terapia Ocupacional, Psiquiatría, Terapia con Arte, teoría junguiana

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor uma revisão da biografia e do trabalho de Nise da Silveira, uma psiquiatra brasileira que realizou um trabalho revolucionário no tratamento dos doentes mentais. Este artigo segue uma metodologia qualitativa com uma base narrativa e documental, destacando a importância de sua ação inovadora que resgatou a Terapia Ocupacional com ferramentas artísticas, nas quais a livre expressão e o contato afetivo são privilegiados como alternativa aos tratamentos convencionais da época, tais como eletrochoque e lobotomia. A partir de uma perspectiva comparativa, conceitos da psicologia analítica de Jung, como mitos, arquétipos e o inconsciente coletivo, estão relacionados com a experiência terapêutica psiquiátrica de Nise. A apresentação de estudos de caso de alguns pacientes leva à conclusão de que os símbolos e os arquétipos revelados nas imagens artísticas criadas na Terapia Ocupacional têm um impacto estruturante e curativo, que, ainda hoje, é seguido em vários contextos terapêuticos.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional, Psiquiatria, Terapia com Arte, teoria junguiana

¹ Art therapy seeks the same benefits as Occupational Therapy, such as the therapeutic effect of doing and the development of the body in its motor and cognitive dimensions. However, its primary focus is on the unconscious. Hence Nise's interest in Jung's work..

² Bachelor of Philosophy. Masters in Theories of Art. PhD in Sciences of Art and Heritage. Integrated researcher, Universidade NOVA de Lisboa. Researcher and assistant professor, Universidade de Lisboa. Lisbon, Portugal. teresa.lousa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6574-6901>

² Transmedia artist. Masters in Technology. PhD in Human Sciences. Associate professor, Universidade Estadual do Paraná. Integrated researcher, Universidade NOVA de Lisboa. Researcher, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, CIEBA/FBAUL, Universidade de Lisboa. Editor, International Interdisciplinary Journal of Visual Arts - Art&Sensorium. Curitiba, Brazil. antar.mikosz@unespar.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5314-0758>

Figure 1. Nise da Silva



Source: Unknown author - Arquivo Nacional (do Brasil). Public Domain.
Wikimedia Commons.

INTRODUCTION

This article starts with a brief presentation of the life and work of Nise da Silveira, following a qualitative methodology based on documental and narrative sources, such as interviews and the psychiatrist's letters. To highlight her innovative role, the recovery of an occupational therapy center is shown, where she used art and other resources with patients. From then on, this would become an important therapeutic tool in psychiatric and therapeutic settings. The contribution that Jung's analytical psychology gave to understanding the work Nise developed in the field is addressed. Thus, in a comparative approach, a dialogue is established between Jung's operative concepts and Nise's discoveries in the practice of her therapeutic and occupational ateliers with her patients in Rio de Janeiro. From that point onwards, Nise will awaken to the importance of the symbolic, mythical and archetypal qualities that she already felt intuitively in the works of her patients, as it is highlighted in Adelina Gomes's case study. Nise therefore recognizes a collective pattern that can be of the utmost relevance for understanding the individual narrative while at the same time possessing a healing power.

In the restructuring of psychiatric services, not only in Brazil but worldwide, Nise da Silveira's contribution is present: above all, her focus on humanized and spontaneous work present in occupational and artistic Ateliers reinforce dignity and psychosocial care.

NISE DA SILVEIRA (MACEIÓ, 1905 – RIO DE JANEIRO, 1999): LIFE AND WORK

As the daughter of a pianist and a journalist and mathematician, Nise grew up in an environment influenced by two complementary universes, the emotional and the rational. On her childhood, she states in an interview:

I was an only child. Completely spoilt. My mother, a musician, bordering on genius. My father, a man who read a lot of mathematics and literature. I had a good library. Thus, I read Machado de Assis very early on. (Leal, 1994, p. 25)

Nise completed her primary education at a convent school, *Colégio Santíssimo Sacramento*. At only sixteen years of age, she entered the Faculty of Medicine in Bahia, Brazil, being the only woman among 157 men in her course (Biernath, 2007) (figure 2), which she completed in 1926 with a dissertation on female criminality (da Silveira, 1926). The thesis can be consulted at the Universidade Federal da Bahia - UFBA Repository.

In 1927, after her father's death, she moved to Rio de Janeiro with her husband. In 1933, she specialized in psychiatry and trained at the neurological clinic of Antônio Austregésilo. In the same year, she won a federal contest for the psychiatrist position in Psychopathy and Preventative Mental Health Care position at the Praia Vermelha Hospital (Itaú Cultural, 2017).

During the Getúlio Vargas regime, Nise was accused of being a communist and was imprisoned for 16 months, together with Olga Prestes and Elisa Berger (Nise da Silveira, 2002). Subsequently, in 1944, she returned to work in public service, at the Pedro II National Psychiatric Center in Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, with a deeper

Figure 2. Nise da Silveira with her medical colleagues, 1926. Bahia Faculty of Medicine, Salvador, BA, Brazil.



Source: *Museu de Imagens do Inconsciente* (Under the permission of the Museum).

awareness of what it was to live in institutional confinement. Nise fostered a humanized treatment because she did not conform to the popular psychiatric treatment techniques at the time. Among such techniques were electroshock, lobotomy – developed by the Portuguese physician Egas Moniz – and insulin injection, intended to pacify the states of “aggressiveness” or “delirium” that could afflict hospital patients. Nise saw a similarity between such methods and torture, considering them aggressive and ineffective. She embarks on a battle against conventional psychiatry and is relegated to the Occupational Therapy Section of the hospital. Nise seizes this opportunity, developing a friendly, supportive and humanized atmosphere. She gives a new life to the occupational center, by making various artistic materials available to the patients and starting therapy with the support of domestic animals.

In 1946, Nise began to run an abandoned therapy center in the Occupational Therapy Section of the hospital. Nise revolutionized the very concept of Occupational Therapy: the “therapeutic” activities that had been reduced to cleaning and maintenance tasks in the hospital became activities integrated into free artistic ateliers with recourse to painting and molding. This is where she initiates a clinical approach through free artistic expression and a caring and individualized approach. It, therefore, opens up new possibilities for a deeper understanding of the psychiatric patient’s inner universe. Nise tells that one of her patients named the achievements of her work “handling emotions.” The attention and care Nise devoted to her patients led her to propose the internal replacement of the “title occupational therapy by Handling Emotions” (da Silveira in Motta, 2005, p. 14). This determination shows, on the one hand, the attention and appreciation given to patients, and on the other, the awareness that the release of emotions and internal conflicts are favored through the stimulation of creative expression.

Inspired by the works of the Dutch philosopher Baruch Spinoza (1632-1677), the literature of Machado de Assis (1839-1908), the French playwright Artaud, and Dubuffet’s Raw Art movement, and with the help of Almir Mavignier -a painting student and hospital employee-, she developed an innovative approach where artistic expression was understood as a way of enabling individuals to express their emotions through occupational practice. As a result of intense work that increasingly bore fruit, and despite the continuing boycotting by the medical team, she founded the *Museum of the Image of the Unconscious*, in 1952, where she exhibited the works produced by her patients: artists such as Adelina Gomes, Carlos Pertuis, Emygdio de Barros and Octávio Inácio, who contributed to the collection of what was later to become the *Museum of the Unconscious* in Rio de Janeiro. In her texts, for example: *Imagens do inconsciente* (da Silveira, 1981) and *Mundo das imagens* (da Silveira, 1992), Nise recorded studies on the imagery created by her patients, associating them with myths and symbols which she considered to be part of a collective unconscious, common to humanity (Itaú Cultural, 2017).

In 1956, Nise da Silveira also created the Casa das Palmeiras, a pioneering institution for the admission of all types of mentally ill people and was committed more than ever to eradicating prejudice against the “insane.” She always made a point of referring to her patients as clients, the people she served and attended to. The Occupational Therapy practiced by Nise advocated the importance of affection to promote a life-reinforcing stimulus for the people admitted to the facility. One of the ways used to produce affection, besides free artistic expression and socializing in the studio, was to stimulate the clients’ relationships with animals; dogs and cats that became “co-therapists,” in Nise’s words (Itaú Cultural, 2017). The clients were recognized for their talent, and their works were incorporated into the institution’s collection. Free artistic expression came to be understood as a new language for understanding and treating psychotic clients, mirroring their deepest emotions. The painting studio was a space for experimentation. Encouraged by Nise, clients experimented with ways of managing their emotions through the production of sculptures, models, and paintings.

NISE DA SILVEIRA AND JUNG IN DIALOGUE

Some aspects brought Nise closer to Jung in her analytical psychology: namely, the awareness of the power of the image as a non-verbal communication of the contents from the unconscious, and the importance of studying mythology to better understand the elements of these images, such as colours, marks, shapes, the patients’ behaviour and what they could hear. Nise sent Jung photographs of paintings created by her patients. In response to this, Jung confirms that such images represent mandalas, and he becomes extremely interested in the work developed by Nise in Rio de Janeiro. This is how they were invited to participate in the Exhibition of Psychopathological Art and the Second International Congress of Psychiatry in 1957 (Zurich), which were held simultaneously (figure 3). Nise testifies, in the account of her arrival at Jung’s house on July 13, 1957, to the importance that these images held for Jung: “The mandalas painted by Brazilian patients are a confirmation of significant interest. Some people still say that he (Jung) invented these things” (Itaú Cultural, 2017).

Figure 3. Nise da Silveira and Carl G. Jung at the inauguration of the exhibition at the Museum of the Unconscious, on the occasion of the Second International Congress of Psychiatry, 1957. Zurich, Switzerland.



Source: Photograph by Almir Mavignier (detail), reproduced with permission of the *Museu Imagens do Inconsciente*.

Nise exchanged correspondence with Jung (who understood the name “Nise” to be masculine). Jung advised her: “If you want to do another kind of psychiatry, to understand ‘clients’ delusions and the images they paint, you will have to study mythology” (da Silveira, 2009, p. 147).

Jung’s answer encapsulated his entire theoretical system, based on the theory of archetypes and the collective unconscious. This correspondence was the first time Jungian psychology was introduced in Latin America, becoming one of Nise’s work’s fundamental tools.

In 1969, Nise created the C. G. Jung Study Group, which had been meeting informally since 1954. The aim of the group was to discuss Jung’s ideas, but in fact, it went much further, expanding particularly towards studies around art. This study group is still regularly active today at the *Museum of Images of the Unconscious*. Nise’s initiative was hugely significant since this became the epicenter of a new therapeutic awareness in psychiatry, sought after by all those who pursued alternatives to conventional treatments in the area of mental illness.

The collective unconscious populated with archetypes can manifest itself as symbolic or imagistic matrices, and can explain the association between mythical themes and symbols common among the most diverse cultures (Jung, 2007). Thus, in the wake of Jung, Nise proposes a universalist vision that overcomes differences in culture, race, or social background. The doctor maintained that the expressive activities could materialize what she called the *internal world in images* enabling it to be visualized. Curiously, to Nise’s eye, it was not only the personal life story of the patients which was condensed into their figurative themes, but also mythical themes common to the history of humanity. The production of the schizophrenics’ images revealed, strikingly, these archetypal contents, which became intertwined with their personal stories in multiple transformations of their identity. Nise da Silveira believed that through the artistic process, the unconscious could enter into dialogue with the conscious because through *spontaneous* and undirected *creativity*, images and symbols could come to the surface, and these would prove highly beneficial to her patients:

The paintings would be used as a starting point for verbal associations, accepting the criterion that images constitute a means for representations to become conscious. [...] Through them the repressed material, symbolized in the images, would reach the conscious. (da Silveira, 1992, p.12)

Nise realized together with Jung, and under his guidance, that the importance of symbols in therapeutic practice invites an awakening to the value of the myth. Since myth is a collective narrative of a symbolic nature that does not address the rational mind, it may represent a better route to archetypal symbolism: “The artist is ‘a collective individual who expresses the unconscious and active soul of humanity’” (da Silveira, 2007, p. 143).

Both Nise and Jung understood how myth and art are channels through which the unconscious can connect to an archetype and express itself, by emerging through living symbols, and that can help guide the person in their process of individuation.

Over the course of human development, we follow a mythical journey, which goes from the experience of the undifferentiated - the Uroboros, passing through the experience of the dynamics of the Great Archetypal Mother and Father, arriving at the archetypal dynamics of the Hero, to reach the Otherness, connecting with the symbols of Wisdom and, finally, returning to the undifferentiated when arriving at the Cosmic Dynamics. Along this path which Jung called the individuation process, many archetypes are constellated (Baptista & Ribeiro, 2001, p. 20).

IMAGES REVEAL ARCHETYPES

In studying these images, Nise found, for example, that one of the most frequent symbols that appeared in schizophrenic patients' work were circular shapes, which seemed to present a contradiction as an apparent symbol of unity in a disorganized and fragmented state of functioning, such as that of a schizophrenic. As she herself said, "one must not be content with the surface," understanding art as a manifestation of the individual as well as collective unconscious and the creative process as treatment. In her correspondence with Carl Jung on the subject, Jung explained that those "*circular forms were mandalas*" and that they expressed the self-healing potential of the psyche, in other words, the forces of the psyche that seek order and unity in people who are experiencing periods of great confusion and mental disorganization (Mello, 2009). In the work Nise da Silveira developed with her patients, the manifestations of circles and mandalas were very dominant. Nise dedicated herself to study the rich symbolism of mandalas, understanding that mandala is the symbol of the Centre, of the Self. The ordering and healing functions of these images became the focus of her studies (Souza, 2018).

Rudolf Arheim (1980) gives an example of the attempt at mental reorganization in the work *The Doll's Dance of Death – Swan* (1956) of the artist Friedrich Schröder, who spent much of his life in psychiatric hospitals: "All of the characteristics of alienated art are definitively present. A rigidly symmetrical ornamental pattern is placed in a landscape of reduced depth" (p. 138).

Symmetries, such as mandala patterns and circular shapes (figure 4), are expressions of this attempt at organization on the part of patients suffering from psychosis, but they are also created in artistic and religious contexts. In Visionary Art, we can observe this same type of pursuit. In this case, not due to pathological conditions but because of the experience provoked by extraordinary states of consciousness, whether spontaneous or induced by the use of psychoactive substances, which is why they are labelled 'psychomimetic,' that is, that they imitate disturbed states such as "madness".

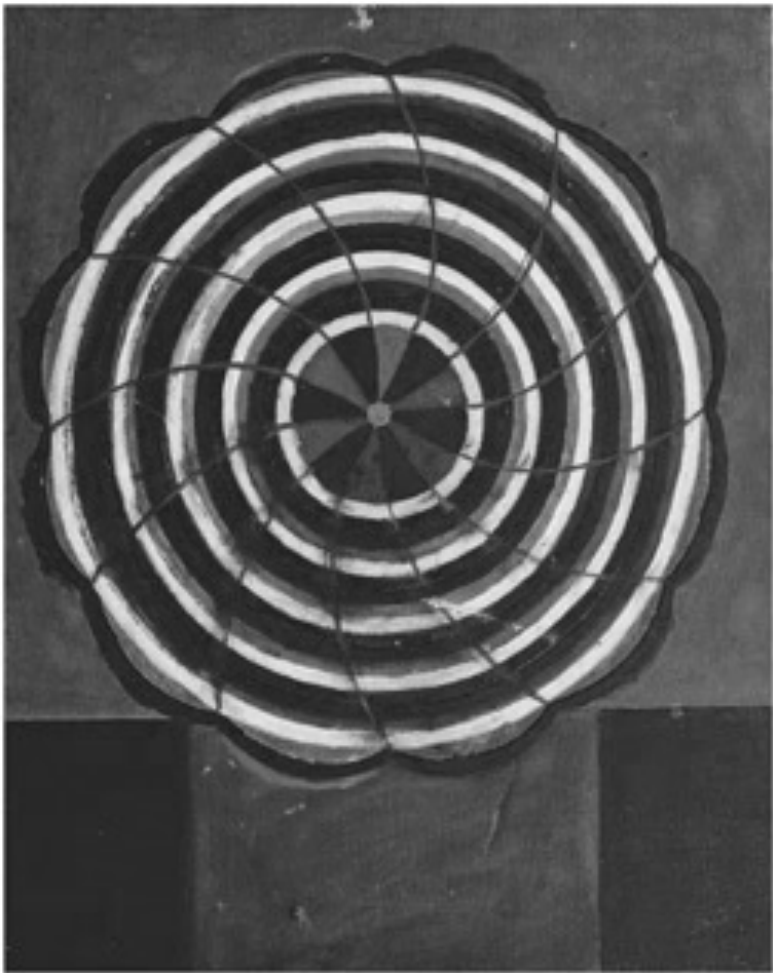
According to Jung (quoted by da Silveira, 2007):

Mandala in Sanskrit means circle. This Indian term refers to ritual circular designs. It designates what can be understood as a symbolic representation of the center of the human psyche. Nise argues that the expression of totality is the mandala, whose central core is a source of energy that [...] manifests itself as an almost irresistible compulsion to lead the individual to become what they are, in the same way that every organism is led to assume the characteristic form of its nature, whatever the circumstances. (p. 89)

Our physical body is designed to fight illness; just as it seeks to regenerate when injured, it would be no different with aspects of the psyche. Nise explains her encounter with the symbolism of the circle (mandalas) and makes clear the tension she observed between the "dissociated" and the "healthy" elements. The circle and the sphere represent the movement of the whole psyche around a central point or axis; in disequilibrium this axis can be broken. The self is, principally, the archetype of psychic synthesis. The construction of a symbol is processed as a "reparative reconstruction" or rather as a "restoration of the internal world" (Segal, 1993, p. 104). "What heals, fundamentally, is the stimulus to creativity" (da Silveira, 2009, p. 115).

During the period in which Nise da Silveira worked at the National Psychiatric Center in Engenho de Dentro, she came across the perfect example case of Adelina Gomes (1916-1984), a woman of humble origins from the interior of Rio de Janeiro State. After strangling her family's pet cat, she was admitted to this institution at the age of 21 and was diagnosed as schizophrenic. Adelina was locked-in with her autism and not very communicative. She began to visit Nise's studio in 1946 and never stopped producing work. She made over 17,500 creative works, paintings and sculptures, many of which are in the collections and holdings of the *Museum of Images of the Unconscious*. Its dominant theme was the female figure surrounded by flowers.

Figure 4. Carlos Pertuis. Mandala. Circa, 1953.



Source: *Museu de Imagens do Inconsciente* (under permission).

Nise da Silveira analyzed the images produced by this patient on the basis of analytical psychology references. Nise’s theory was that the root of her pathology could be the repression of her female instinct and it was this instinct that manifested itself very strongly through archetype representation, which was found in the imagery of her works.

It could be interpreted that her works describe how the femininity of the schizophrenic patient was suffocated in her repressive family environment, and above all, in relation to an unconscious immersion in a world of archetypal feminine images, with which the young peasant girl blends in a series of ontological transformations: cats, flowers, mothers, universal symbols of the feminine. (Magaldi, 2018, p. 134)

In *Images of the Unconscious*, Nise da Silveira observes in Adelina’s works her personal journey in constant relationship with the mythological archetypes that the patient was unaware of. The inability to fully develop her feminine instinct and being prevented from experiencing her own love story due to a repressive upbringing and an austere and chastising mother, made Adelina project herself onto images of plants, trees and flowers, “Like the Greek nymph who turned into a laurel tree, Adelina wanted to turn herself into a flower, metamorphosing into the plant kingdom” (Nastari, 2007, p. 36).

Adelina also creates several paintings in which cats are represented. Nise interprets the strangulation of the pet cat as Adelina’s projection onto her mother who repressed her feminine instincts (da Silveira, 1981). Adelina draws the female cat free and joyful and women wearing a crown, white dress and a veil with cat ears (figure 5).

Figure 5. Adelina Gomes’ paintings. No title. (n.d.).



Source: *Museu de Imagens do Inconsciente* (under permission).

Finally, on her journey, she reached deeper layers of the psyche where this identification with the mother figure led her to the archetype of the Great Mother: “Adelina’s figures are characterized by an archaism that immediately makes one think of the Stone Age mother goddesses [figure 6]. They are corpulent, majestic women. These women depicted early on certainly deserve the label of Terrible Mothers” (da Silveira, 1981, p. 213).

Nise da Silveira recognises that Adelina’s recovery is noticeable through these changes in the pictorial content of her works. In the end it is no longer the Great Mother who emerges, “[...] but Mary [...] venerated by the Christian world” (Magaldi, 2018, p. 132).

The maternal archetype, like all archetypes, has an incalculable variety of manifestations. It can be one’s own mother or grandmother, stepmother or mother-in-law, a woman to whom we relate “[...] the goddess, among any number of symbols that can convey the notion of a recipient and also any useful animal such as the cow and the rabbit” (Jung, 2008, p. 92).

In his work *Man and his Symbols*, Jung (2008) correlates the importance of certain symbols that commonly appear in fine art with states of manifestation of the unconscious: “[...] each of these symbols had a psychological significance that remained

constant, from the most primitive expressions of consciousness to the most sophisticated art forms of the 20th century” (p. 232).

Through analytical psychology, we understand that an archetype corresponds to its dynamic or emotional components, symbolism, material component, and structure. These are primordial images of the human psyche, innate dispositions that can be accessed at any time, anywhere, by any individual, people, or nation. As Jung (2009) remarks: “The primordial image that I have also called archetype, is always collective, that is to say, it is at least common to all peoples and times. Probably the main mythological motifs are also common to all races and times” (p. 832).

Nise understands that through free artistic expression and in a spontaneous / occupational context, patients end up meeting a personal mythology that, in Nise’s words:

It’s the expression of the unconscious, so to speak. Myth is like a kind of trail. If you start from the myth, you get wherever you want. [...] It is important to know that when the conscious is suffocated by the unconscious, the person starts to communicate through the language of myths. (Leal, 1994, p. 23)

The extraordinary artistic talents that were revealed in these people caught the art world’s attention, namely of a well-known critic called Mário Pedrosa who termed this art as *Arte Virgem* (Virgin Art) due to the fact that these people had no artistic training whatsoever (Dionísio, 2012).

Figure 6. Adelina Gomes. No title (plaster copy of clay modelling), 1950.



Source: *Museu de Imagens do Inconsciente* (under permission).

CONCLUSION

Nise da Silveira dedicated her life to mental health, her treatment revolutionizing it through the adoption of new therapeutic practices such as the promotion of Occupational Therapy as Art Therapy. Her hallmark was essentially a practice of humanized psychiatry. All of her work was driven by the pursuit of a more compassionate care, a commitment to eradicate prejudice against mental illness. Nise da Silveira's pioneering work contributed greatly to the establishment of Occupational Therapy as an approach in psychiatry fully accepted today by the medical practice in Brazil.

The Art Therapy model of free artistic expression, inspired by Nise da Silveira, has been used today as a preferred model. With successive demonstrations of good results in situations of post-traumatic stress, Art Therapy has been used in different contexts of humanitarian crisis: in emergency and post-traumatic stress contexts, caused by the huge humanitarian crises, practiced in reception centres for migrants and refugees, it contributes to,

[...] give back a sense of freedom to the person and restore their ability to make decisions. It can help to recover self-confidence, facilitate access to the inner world and can help in observing what causes pain at a safe distance. Finally, the unconscious and the conscious can enter into dialogue without conflict. (Lousa & Huguet, 2022, p. 815)

In Art Therapy Workshops of Psychosocial Care Centres in Brazil, associations for children and young people were created in favelas. For example, the social project "Eu sou", "I am" - identity through art - in the Jacaré neighbourhood of Rio de Janeiro, coordinated by Hélio Rodrigues and psychologist/artist Fabiana Geraldi, with the main purpose of helping children and adolescents to 'construct' their identities, so fragmented and distorted in the social context. This experience obtained positive results in reducing anxiety levels and improving interpersonal relationships, and helped in the construction of the identity of young people "who face death and violence in their daily lives" (Alves & Diniz, 2009, p. 295).

It can be concluded that the images recovered through free artistic expression in therapeutic context, based on Nise da Silveira's model and Jung's analytical psychology, reveal both archetypes of the collective unconscious and personal mythologies leading to processes of self-healing and centering.

Financing: This article was supported by CHAM (Center of Humanities) of the Faculty of Social and Human Sciences (FCSH) at NOVA University of Lisbon, through the strategic project sponsored by Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) (UIDB/04666/2020).

REFERENCES

- Alves, E. D. & Diniz, L. (2009). O Alcance da arteterapia aplicado em projetos sociais. In E. Alves Júnior (org.), *Envelhecimento e vida saudável* (pp.285-296). Apicuri.
- Arnheim, R. (1980). *Arte & percepção visual – Uma psicologia da visão criadora*. Editora Universidade de São Paulo.
- Baptista, A. L. & Ribeiro, M. L. C. (2001). Mitologia e arteterapia: uma experiência terapêutica. *Revista de Arteterapia Imagens da Transformação*, 8(8), 17-45.
- Biernath, A. (2007, april 2nd). *Você precisa conhecer a história de Nise da Silveira*. Veja Saúde. <https://saude.abril.com.br/coluna/tunel-do-tempo/voce-precisa-conhecer-a-historia-de-nise-da-silveira/>
- da Silveira, N. (1926). *Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil* [PhD dissertation, Faculdade de Medicina da Bahia]. Repositório Institucional UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29508>
- da Silveira, N. (1981). *Imagens do inconsciente*. Editora Alhambra.
- da Silveira, N. (1992). *O mundo das imagens*. Editora Ática.
- da Silveira, N. (2007). *Jung: vida e obra*. Editora Paz e Terra S/A.
- da Silveira, N. (2009). Não esqueça o escafandro. In L. C. Mello (org), *Nise da Silveira* (pp. 147-156). Editora Azougue.
- Dionísio, G. H. (2012). *O antídoto do mal: crítica de arte e loucura na modernidade brasileira*. Editora Fiocruz.
- Itaú Cultural (2017). *Nise da Silveira. Ocupação*. <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/nise-da-silveira/>
- Jung, C. (2007). *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Editora Vozes.
- Jung, C. (2008). *O homem e seus símbolos*. Editora Nova Fronteira.
- Jung, C. (2009). *Tipos psicológicos*. Editora Vozes.
- Leal, L. G. P. (1994). Entrevista com Nise da Silveira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 14 (1-3), 22-27. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931994000100005>
- Lousa, T. & Huguet, M. (2022). Case study first aid in art therapy and its liberating role in Bosnia and Herzegovina temporary reception centers for migrants and refugees. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 799-816. <https://doi.org/10.5209/aris.75542>
- Magaldi, F. (2018). A metamorfose de Adelina Gomes: Género e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (30), 119-140. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.30.06.a>
- Mello, L. (2009). *Encontros - Nise da Silveira*. Editora Azougu.
- Motta, A. (2005). Nise da Silveira, 100 anos de emoções de lidar. *Junguiana*; (23), 7-21.
- Nastari, L. C. (2007). *Artes da vida: Uma visão junguiana da arteterapia* [Monografia de graduação, Centro Universitário de Brasília]. Repositório Uniceub. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/3007/2/20310440.pdf>
- Nise da Silveira (2002). *Psicologia: ciência e profissão*, 22 (1), 137.
- Segal, H. (1993). *Sonho, fantasia e arte*. Editora Imago.
- Souza, O. (2018). *O encontro com o sagrado na arteterapia orientada pela teoria junguiana* [profissional master's thesis, Faculdades EST]. Repositório Faculdades EST. <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/843>

DE ASOCIACIÓN A COLEGIO COLOMBIANO DE TERAPIA OCUPACIONAL

Aida Navas^{1,2}

Figura 1 y 2. Comunicado oficial y certificado de registro del cambio de la razón social de Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional a Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional.



**Colegio Colombiano de
Terapia Ocupacional**
Miembro de la World Federation of Occupational Therapists (WFOT)
Miembro de la Confederación Latinoamericana de Terapeutas Ocupacionales (CLATO)

Bogotá, D.C. Septiembre de 2011

La Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional se permite informar que, en sesión de la Asamblea General Ordinaria, celebrada en Bogotá, los días 7 y 8 de abril de 2011 en la Universidad de Rosario, se llevó a cabo el análisis, discusión y aprobación de la reforma de estatutos. Con base en las nuevas definiciones y disposiciones aprobadas y registradas legalmente su nueva razón social es

COLEGIO COLOMBIANO DE TERAPIA OCUPACIONAL

El nuevo marco estatutario le va a permitir, como organización de la comunidad de Terapeutas Ocupacionales en Colombia, continuar la trayectoria de representación, defensa y promoción de la disciplina y los profesionales, fortalecer la estructura directiva y operativa, responder a los retos y compromisos que le plantean el Estado y la sociedad y, recibir las funciones públicas que le sean delegadas en virtud de lo que establece la Ley 1164 de 2007.

Reiteramos nuestro interés y compromiso de trabajo en el fortalecimiento de la profesión y el conocimiento de la ciencia de la Ocupación Humana; en todos aquellos proyectos y asuntos de nuestra competencia y en el beneficio de la población.



AIDA NAVAS DE SERRATO
Presidenta



ADRIANA ARDILA BECERRA
Secretaria

www.tocolombia.org

¹ Terapeuta ocupacional. Vicepresidenta electa, Consejo Directivo Nacional 2022-2024, Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional. Bogotá, Colombia. aidanavas2001@yahoo.com  <https://orcid.org/0000-0003-0238-635X>

² Presidenta de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional en los periodos 1980 a 1982, 1999 a 2001, 2001 a 2003 y 2010 a 2012, y del Consejo Directivo Nacional del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional entre 2012 y 2014.

Fuente: archivo Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional.

A partir de la expedición de la Ley 1164 de 2007 y del inicio de la correspondiente reglamentación, la Junta Directiva de la entonces Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional inició las gestiones para identificar los ajustes que se debían realizar en términos estatutarios, operativos y estructurales frente a esta nueva normativa.

Parte de este proceso derivó en las discusiones y decisiones de la Asamblea General Extraordinaria del 23 de octubre de 2010, en el sentido de cambiar la razón social de la Asociación y, por ende, elaborar y aprobar los nuevos estatutos (Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional, 2010). Era necesario que tales modificaciones contemplaran los nuevos desarrollos de la asociación, así como los ajustes a los requerimientos de la delegación de funciones públicas y otras disposiciones de la mencionada ley.

Después de varios meses de intenso trabajo en la revisión y modificación de los estatutos, los días 7 y 8 de abril de 2011, en un salón de conferencias de la Universidad del Rosario, en Bogotá, las y los asistentes a la Asamblea General Ordinaria revisaron el texto final sometido a consulta y aprobaron los nuevos estatutos del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional. En septiembre de ese mismo año, se emitió un comunicado oficial a la comunidad profesional y de estudiantes de Terapia Ocupacional informando al respecto y motivando a la participación activa en el nuevo destino, objetivos, funciones y proyecciones de nuestra organización científica y gremial (Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional, 2011) (figura 1).

El registro y certificado del cambio de razón social se confirmó por la Cámara de Comercio de Bogotá el 8 de marzo de 2012 (figura 2).

REFERENCIAS

Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional (2010, 23 de octubre). <i>Acta Asamblea Extraordinaria</i> . ACTO.	Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional (2011, septiembre). <i>Comunicado oficial sobre reforma de estatutos y cambio de razón social</i> . CCTO.
Cámara de Comercio de Bogotá (2012, 8 de marzo). <i>Certificado de existencia y representación legal de la entidad sin ánimo de lucro Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional</i> .	

GUÍA ABREVIADA PARA AUTORAS Y AUTORES

Antes de enviar un artículo a la Revista Ocupación Humana, asegúrese de haber leído las Directrices para autores/ras, que están disponibles en la página web de la Revista (www.revistaocupacionhumana.org). Allí también encontrará una lista de comprobación para la preparación de envíos.

Junto con el texto que se va a someter a consideración de la Revista, debe enviarse la carta de remisión, que incluye la certificación de responsabilidad, cesión de derechos de publicación y declaración de conflictos de interés. El modelo para este fin está disponible también en las Directrices para autores/as. Esta carta debe estar debidamente diligenciada y firmada por todas y todos los autores. Todos los documentos deben enviarse a través de la misma página web. Si tiene dudas sobre el manejo de la plataforma para enviar un artículo, puede consultar un tutorial en [este enlace](#).

Una vez recibido el artículo, la editora hace su presentación ante los comités Editorial y Científico, quienes evalúan el cumplimiento de los requisitos formales, su pertinencia y mérito científico; posteriormente, el artículo será sometido a evaluación por pares.

La Revista considera la publicación de documentos de los siguientes tipos: artículos de Investigación, de reflexión, de revisión, reportes de caso, revisión temática, cartas al editor, reseñas bibliográficas, artículos cortos y traducciones.

Los textos presentados reunirán las siguientes características generales: elaboración en tamaño carta, letra Arial tamaño 12 pts., interlineado 1.15 y referencias bibliográficas en letra tamaño 10. La extensión máxima será de 15 páginas, las cuales deben ir numeradas. Debe incluirse un resumen en español, inglés y portugués, entre 150 y 200 palabras, con sus respectivas palabras clave (máximo cinco), de acuerdo con el Tesauro de la Unesco o los Descriptores en Ciencias de la Salud DeCS o MeSH. El título del artículo también debe presentarse en español, inglés y portugués. Es responsabilidad de autores y autoras asegurar la calidad de las traducciones presentadas.

Las tablas y figuras deben estar referenciados en el texto y contener numeración y título; si ya han sido publicadas, se debe mencionar la fuente y verificar que se cuente con el debido permiso para su reproducción. Si el artículo cuenta con fotografías, estas deben ser de alta resolución y calidad; si se trata de imágenes de usuarios/as o pacientes, se debe anexar el respectivo consentimiento para su publicación.

Las figuras y tablas serán incluidas en el texto, deben ser legibles y de buena calidad.

Para las citas y referencias bibliográficas, se deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA), en su última versión publicada. Como lo indica la norma APA 7ª edición, las referencias se organizarán en orden alfabético, según el primer apellido del autor o autora, y se ubicarán en una hoja aparte al final del artículo, con la estructura que se presenta a continuación (ejemplo para libros):

Trujillo, A. (2002). *Terapia ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia*.
Universidad Nacional de Colombia.

Otro tipo de referencias (revistas, artículos electrónicos, entre otros) será consultada por las autoras y los autores en la norma APA.

De conformidad con las dinámicas actuales de circulación de la información, y ante la importancia de ampliar el acceso y la difusión del conocimiento profesional, desde 2017 la Revista Ocupación Humana es una publicación electrónica de acceso abierto.

Esto implica que a partir del Vol. 17 N°1 la Revista dejó de ser publicada en papel; en su lugar, sigue lanzando sus números semestrales a través del sitio web www.revistaocupacionhumana.org donde cualquier persona interesada puede consultar, sin restricciones, los artículos publicados.

Los números anteriores están siendo puestos a disposición de los lectores de manera paulatina. Este proyecto del CCTO requiere una inversión económica importante, para la cual requiere de los aportes y donaciones de colegiados, profesionales, estudiantes, organizaciones y otras personas que quieran apoyarlo.

Para hacer sus aportes, comuníquese al correo electrónico **tesoreria@tocolombia.org** o **editorial@tocolombia.org**

PARES EVALUADORES EXTERNOS

La Revista Ocupación Humana agradece a las siguientes personas su especial colaboración como pares evaluadoras externas del volumen 22, números 1, 2 y suplemento:

Antonia Echeverría Ruiz-Tagle. Universidad de los Andes, Chile.

Camila Rodríguez Guevara. Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud - IETS, Colombia.

Claudia Marcela Rozo Reyes. Universidad del Rosario, Colombia.

Claudia Patricia Rojas Castillo. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Cristian Valderrama Núñez. Universidad Andrés Bello, Chile

Daniel Marinho Cezar da Cruz. Leeds Beckett University, Reino Unido.

Daniela Albuquerque González. Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Daniela Tavares Gontijo. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Eliane Díaz de Castro. Universidade de São Paulo, Brasil.

Eliana Rocío Peñaloza Suárez. Universidad del Norte, Colombia.

Fernanda Lais Ribeiro. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Ingrid Ayrin Luna Novoa. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Ivonne Constanza Valero Pacheco. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia.

Juan Pino Morán. Universidad de O'Higgins, Chile.

Laura Vanesa Rodríguez Mendoza. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Laura Álvarez de Bello. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Lady Johana Mogollón Cárdenas. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Leyla Sanabria Camacho. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Lilian Caicedo Obando. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Livet Rocío Cristancho González. Universidad Metropolitana, Colombia.

Lucas Ramón Santos de Souza. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Luz Ángela Cortina Roa. Universidad del Rosario, Colombia.

Luz María Moreira Aravena. Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Luzetty Chaves Bazzani. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.

Magno Nunes Farías. Universidade de Brasília, Brasil.

María Carolina Maldonado Gelder. Therapy World Colombia. Colombia

María Helena Rubio Grillo. Universidad del Valle, Colombia.

María Lorena Leive. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Melania Satizabal Reyes. Universidad del Valle, Colombia.

Mónica Díaz Leyva. Universidad de Santiago de Chile, Chile.

PARES EVALUADORES EXTERNOS

Mónica Palacios Tolvett. Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Myriam Lorena Cardoso Tafur. Universidad del Valle, Colombia.

Nydia Alejandra Jiménez Moreno. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Olga Beatriz Guzmán Suarez. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Pamela Cristina Bianchi. Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Patricia Murillo Guerra. Universidad del Valle, Colombia.

Regina Célia Fiorati. Universidade de São Paulo, Brasil.

Ricardo Lopes Correia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Rodolfo Morrison Jara. Universidad de Chile, Chile.

Sara Daneri. Universidad del Gran Rosario / Universidad Católica de La Plata, Argentina.

Sara Ximena Rubio Vizcaya. Secretaría Distrital de Integración Social, Colombia.

Susan Michelle Hernández. Goodfellow Therapy- HealthPRO Heritage Company, Estados Unidos.

Sylvia Cristina Duarte Torres. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Vagner Dos Santos. Charles Sturt University, Australia.

Victor Cavaleiro Correa. Universidade Federal do Pará, Brasil.



ÍNDICES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS

En el gráfico se muestra la distribución de artículos aceptados y no aceptados para publicación en la Revista Ocupación Humana en los últimos cinco años. Para el cálculo se tienen en cuenta todos los textos postulados que se someten al proceso de arbitraje de la Revista, no se contemplan editoriales, cartas, documentos históricos, documentos del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional o presentaciones de libros.

