

(De)Construyendo la Educación Física con Estudiantes Autistas: Una Mirada Etnográfica desde el Anticapacitismo en Colombia

(De)Constructing Physical Education for Autistic Students: An Ethnographic approach from Anti-Ableism in Colombia

Jensy Calderón Obando¹ & Fabián Arroyo-Rojas^{2*}

¹ Secretaría de Educación Distrital, IED República de México

² Department of Specialized Programs in Education, Hofstra University, Hempstead, New York, USA

Resumen

Mediante un enfoque etnográfico y desde una perspectiva anti-capacitista, el propósito de este estudio fue explorar la experiencia de una profesora de educación física colombiana y su trabajo con un estudiante autista. Los métodos de recopilación de datos incluyeron observaciones tanto participativas como no participativas, así como extensas reflexiones en un diario de campo posterior a las clases, junto con imágenes capturadas durante el trabajo con un estudiante autista entre febrero, 2023 y enero, 2024. Mediante análisis de narrativas y comparativa constante se construyeron dos temáticas: (a) de-construcción del cuerpo y (b) de-construcción del espacio y lugar en la educación física. Se ha llegado a la conclusión de que adoptar una mirada anti-capacitista nos permite cuestionar la normalidad y la normatividad que a menudo pasan por alto o vulneran la diversidad en la práctica educativa, particularmente en el ámbito de la educación física, pero específicamente en contextos sudamericanos.

Palabras Clave: Autismo; Educación física Colombiana; Capacitismo; Sur Global.

Abstract

Through an ethnographic approach, and from an anti-ableist perspective, the purpose of this study was to explore the experiences of one Colombian female physical education teacher and her work with an autistic student. The methods of data collection included observations, extensive reflective notes, and images captured between February 2023 and January 2024. Through a narrative analysis and constant comparative method, two themes were constructed: (a) de-constructing the body and (b) de-constructing space and place in physical education. We concluded that adopting an anti-ableist approach allowed us to question the normality that often ignores diversity in the educational practice, specifically in South American physical education.

Keywords: Autism; Colombian physical education; ableism; Global South

Cómo Citar: Obando, J. C., y Arroyo-Rojas, F. (2025). (De)Construyendo la Educación Física con Estudiantes Autistas: Una Mirada Etnográfica desde el Anticapacitismo en Colombia. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 5(11), 01-19.
<https://doi.org/10.54167/rmccf.v5i11.1896>

Recibido: Abril 2025

Aceptado: Julio 2025

Publicado: Septiembre 2025

Introducción

La inclusión se ha vuelto un tema de gran importancia en diversos ámbitos sociales, especialmente en educación, donde se considera tanto en la práctica pedagógica como en las políticas educativas (Heck & Block, 2019). En América Latina, el discurso sobre la inclusión ha ganado relevancia en las últimas tres décadas, lo que ha llevado al desarrollo de iniciativas para implementar políticas de inclusión, especialmente para personas con discapacidad (Mauerberg-de Castro & Frances, 2019; Moreno-Angarita et al., 2023).

En países como Colombia y Chile, se ha observado una rápida integración de personas con discapacidad en diferentes ámbitos sociales, incluyendo las escuelas (Mauerberg-de Castro & Frances, 2019). Por ejemplo, en Colombia, la Ley 115 de 1994 estableció la integración oficial de estudiantes con discapacidad en escuelas generales, y esta medida se reforzó en 2013 con la Ley 1618, que enfatiza no sólo la integración, sino también la retención de estos estudiantes. En este contexto, el gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional ha elaborado políticas que extienden la integración de estudiantes en situaciones vulnerables (p. ej., discapacidad, víctimas del conflicto armado, indígenas, afrocolombianos).

Sin embargo, muy poco se sabe de la presencia y las experiencias de algunos de estos grupos en contextos escolares (Kamenopolou, 2018). No obstante, los informes del gobierno colombiano indican que aproximadamente el 81,2% de los estudiantes con discapacidad en edades de 5 a 17 años ahora están físicamente integrados en escuelas de educación general, un logro que se considera un avance y altamente celebrado como inclusivo (Gobierno de Colombia-Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2022).

A pesar de los esfuerzos (inter)nacionales para alinearse con el movimiento inclusivo global, que particularmente se ha minimizado a la integración de estudiantes con y sin discapacidad habitando el mismo espacio escolar (Haegle, 2019), las experiencias de estudiantes con discapacidad en educación física internacionalmente reportan experiencias con matices negativos particularmente (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023; Haegle & Sutherland, 2015; Holland & Haegle, 2021). En este sentido, para nosotros, es importante diferenciar integración e inclusión como conceptos filosóficos distintos que habitualmente se usan de manera indiferenciada.

En este artículo, integración se entiende con aquello que Haegle (2019) denomina como ubicación o existencia física de estudiantes con discapacidad y sin discapacidad en el mismo espacio. En contraste, inclusión la definimos aquí como una experiencia (inter)subjetiva que se caracteriza por sentimientos de pertenencia, valor y aceptación (Haegle, 2019; Spencer-Cavalier & Watkinson, 2010). Estos sentimientos pueden ser vividos independiente si los espacios son integrados o no (Haegle, 2019).



Sin embargo, y específicamente en educación física, cuando se examinan las experiencias de estudiantes con discapacidad en espacios integrados, las experiencias subjetivas sugieren una connotación negativa (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023), cuestionando la inclusividad de estos entornos educativos comunes hoy en día (Haegele, 2019; Heck & Block, 2019).

Siguiendo a Arroyo-Rojas y Hodge (2023) discuten cómo estudiantes con discapacidad, y en específico aquellos con discapacidad visual, deben demostrar su presencia en educación física a través de sus habilidades físicas para minimizar o invisibilizar su impedimento visual frente a sus compañeros sin discapacidad. Adicionalmente, la intersección de la discapacidad con otros marcadores identitarios, como el género, juegan roles importantes para entender cómo, en muchos casos, niñas con discapacidad en específico, se exponen a formas de marginación de mayor frecuencia en comparación a niños con discapacidad visual (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023) atribuyendo a la educación física significados de rechazo (Holland & Haegele, 2021).

Por otro lado, con relación a estudiantes autistas en educación física integrada, Healey et al. (2013) exploraron las experiencias de doce estudiantes en el contexto europeo. Los estudiantes en este estudio reportan experiencias negativas en el contexto de educación física. Estos aspectos negativos, se relacionan particularmente con desafíos sensoriales (p.ej., sobreestimulación), miedo a lesionarse y experiencias de bullying. De hecho, estos resultados son consistentes con experiencias de estudiantes con discapacidad internacionalmente, incluyendo a aquellos con autismo (Haegele & Sutherland, 2015; Holland & Haegele, 2021).

En contraste, también se reportan experiencias positivas. Particularmente, los estudiantes con autismo reportan la posibilidad de contacto social que se refleja a través de amistades con algunos estudiantes (Healey et al., 2013). Sin embargo, es importante destacar que las experiencias reportadas aquí y en particular de aquellos autistas, no son reportes de los contextos sudamericanos. Por lo tanto, aconsejamos precaución en su interpretación y aplicabilidad en contextos Latinos, como el colombiano.

(Anti)Capacitismo y Educación Física

Al realizar una etnografía de una profesora de educación física en Colombia que trabaja con un estudiante autista, consideramos coherente emplear una lente teórico anti-capacitista. Este enfoque, implica dismantelar las actitudes capacitistas y los prejuicios que perpetúan la discriminación contra las personas con discapacidad, incluyendo a aquellos autistas. En este contexto, primero, nosotros nos alineamos con la conceptualización de Campbell (2001), quien define capacitismo como “red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de yo y de cuerpo (el estándar corpóreo) que se proyecta como el perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y plenamente humano” (Campbell, 2001, p. 44).





En otras palabras, capacitismo se refiere a formas de prejuicio y discriminación en donde aquellos sin discapacidad son percibidos como ‘normales’, mientras que personas con discapacidad puedan ser percibidos como ‘anormales’ (Smith et al., 2021).

El sistema capacitista se despliega en distintos niveles sociales (Campbell, 2001; Goodley, 2014) incluyendo a las escuelas, pero más específicamente dentro de la educación física. El capacitismo se puede desplegar a través de la construcción de políticas inclusivas, modelos curriculares y pedagógicos, como también a través de mecanismos evaluativos (Arroyo-Rojas et al., 2023; Rudd et al., 2023). De hecho, en eso que describe Rudd et al. (2023) en el Reino Unido, se alinea con lo que reporta Tanure-Alves et al. (2023) en el contexto de la educación física en Brasil. Por ejemplo, a través de un lente anti-capacitista, Tanure-Alves et al. (2023) investigaron cómo los estudiantes con discapacidad enfrentan prejuicios y discriminación a través de las perspectivas de tres profesores de educación física en escuelas públicas de Brasil.

Los hallazgos principales revelan problemas arraigados en la naturaleza misma de la disciplina. Es decir, se destaca cómo la estructura tradicional de las instalaciones deportivas transmite un mensaje subyacente sobre el valor preferencial de los estudiantes sin discapacidad. Además, se observa que el plan de estudios está principalmente diseñado para beneficiar a la población estudiantil general—sin discapacidad—, marginando a aquellos con discapacidad.

Este enfoque refleja una visión persistente de la discapacidad como un déficit o problema a ser corregido en lugar de reconocer y apoyar las capacidades, debilidades y diversidad de los estudiantes (Tanure-Alves et al., 2022). En este sentido, Arroyo-Rojas y Hodge (2023) argumentan que la educación física está diseñada para valorar ciertos cuerpos y la exhibición de ciertos comportamientos catalogados como socialmente apropiados y aceptables, atribuyendo un capital social mayor a estudiantes sin discapacidad en educación física.

Similar a Giese y Ruin (2018), a través de este lente anti-capacitista, en este estudio, intentamos explorar las perspectivas, experiencias y prácticas de una docente dentro del ámbito de la educación física integrada colombiana. Al mismo tiempo, se examina críticamente las estructuras normativas sociales dominantes que pueden obstaculizar la *inclusión* y las oportunidades equitativas de los estudiantes autistas.

Empleando una aproximación etnográfica se busca iluminar los esfuerzos de la maestra para crear un ambiente de aprendizaje y apoyo apropiado que puede favorecer el desarrollo holístico y el bienestar del estudiante autista en particular. Además, aquí intentamos desafiar los supuestos culturales capacitistas sobre las habilidades y el valor de las personas con discapacidad, abogando por un panorama educativo potencialmente más justo en Colombia. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue explorar la experiencia de una



profesora de educación física colombiana y en su trabajo con un estudiante autista

Metodología

Nuestra investigación se centra en un paradigma interpretativo, caracterizado por el relativismo ontológico y el construccionismo social epistemológico (Sparkes & Smith, 2014). Como tal, nos adscribimos a la visión de que existe un mundo externo fuera del individuo que está habitado por sujetos y objetos, pero que nosotros, como humanos, damos sentido y construimos significado sobre nuestros mundos al interactuar con esos sujetos y objetos. Dado nuestro posicionamiento epistemológico, creemos que las ideologías, valores e inclinaciones intersubjetivas de los investigadores moldean inevitablemente el proceso interpretativo y la construcción de conocimiento.

La etnografía es una aproximación metodológica cualitativa que se usa para estudiar culturas, comunidades y grupos sociales a través de una inmersión extensa del investigador en las actividades del diario vivir de los participantes (Patton, 2015). Por lo tanto, la etnografía se centra en un supuesto en donde cualquier grupo humano y sus interacciones pueden desarrollar expresiones culturales (Patton, 2015). En este sentido, podemos extender este supuesto en cómo espacios integrados pueden contribuir, o no, a la educación de estudiantes con discapacidad en contextos educacionales heterogéneos como los espacios educativos compuestos por estudiantes con y sin discapacidad.

Por lo tanto, a través de esta aproximación metodológica, creemos que este estudio se vuelve relevante de varias formas. Primero, la dominancia de la investigación en la intersección de educación física y discapacidad tienen menos presencia en el Sur Global (Kamenopolou, 2018) y en el idioma español (Haegele, 2023). Segundo, la aproximación etnográfica en específico también tiene mayor presencia en el Norte Global (Sparkes, 2002), lo que hace este estudio particularmente único y más aún en la disciplina de la educación física sudamericana.

Tercero, las prácticas pedagógicas promovidas en educación física *inclusiva* (p.ej., lenguaje de señas, apoyos visuales, diseño universal de aprendizaje) para trabajar con estudiantes con discapacidad carecen de evidencia empírica para entender su efectividad (Maher & Haegele, 2022). De esta manera, exponiendo el caso de una profesora de educación física colombiana educando a estudiantes con discapacidad (p.ej., autismo) en un contexto integrado y a través de un lente anti-capacitista, puede iluminar nuevas formas de ser, hacer y de interrogar supuestos en cuanto a concepciones de la discapacidad desde un lente de déficit. Esta investigación fue aprobada por un comité de ética.

Contexto y Participante

Las clases de educación física registradas ocurren en el grado jardín (educación inicial) en una institución educativa distrital. Esta institución atiende cerca de dos mil estudiantes desde el grado jardín hasta grado once. Las edades oscilan entre los 4 y 18 años. La población de estudiantes atendida, típicamente pertenecen a estratificación social baja y media y que, desde una normativa legal orienta y prioriza sus acciones en el marco de las políticas públicas inclusivas. En el contexto de este estudio, esta institución ha tenido un alza importante en los últimos cinco años de estudiantes autistas, una tendencia también global, lo que hace pertinente llevar a cabo esta investigación.

Los participantes en este estudio fueron seleccionados siguiendo la lógica de una muestra por conveniencia (Patton, 2015). La participante—también investigadora principal— se identifica como una mujer colombiana de 34 años y con 11 años de experiencia profesional en el ámbito de la educación física en entorno escolar al momento de finalización de este estudio. Ella es una docente licenciada en educación física de una universidad pública en un sector metropolitano de Colombia.

En el marco de su formación profesional inicial fue escasa la preparación formal relacionada a la enseñanza para estudiantes con discapacidad en el contexto de educación física, más específicamente la educación física para la primera infancia, que se alinea con el contexto social de esta investigación. La participante cuenta con estudios de maestría en desarrollo educativo y social. En el espíritu de la transparencia de esta investigación, consideramos oportuno mencionar que la participante tiene una relación preestablecida con el contexto social del estudio y con el estudiante considerado en este estudio. Esta relación se ha desarrollado con los años de servicio en el contexto educativo y el equipo administrativo. Consideramos esto un beneficio que contribuye a la confiabilidad de la investigación en el sentido que se ha construido cooperación y autenticidad al momento de la generación y recolección de información.

Adicionalmente, esta investigación se centra en el contexto de enseñanza y aprendizaje específicamente desde la mirada de la participante con el trabajo de Jacobo (seudónimo). Jacobo es un estudiante autista de 5 años. Jacobo pertenece al grado jardín y participa de las clases de educación física a lo largo del año escolar 2023. En particular, la insistencia natural de Jacobo en el movimiento corporal, la creación de circuitos, secuencias, la forma de relacionarse con el espacio, los compañeros y los objetos de la clase ponía en evidencia aquello que Jacobo no enunciaban con palabras: la construcción de su propia subjetividad autista.

Por lo tanto, a partir de una mirada anti-capacitista y a través del lente de una profesora de educación física colombiana y su trabajo con Jacobo, otorgó la oportunidad de que se develaran elaboraciones singulares sin la presión de



hacer lo mismo que los demás, sino permitiendo dejarse enseñar para orientar la propia clase. Importante de destacar es que el consentimiento de la madre y el asentimiento de Jacobo fueron dados previamente al comenzar este estudio. Destacamos que la relación preestablecida de la investigadora principal con el estudiante contribuyó a que Jacobo se desarrollara en las clases al momento de recolección de información.

Métodos de recolección de información

En este estudio etnográfico, utilizamos diversas estrategias para la recolección de información. En primer lugar, se empleó el diario de campo como una herramienta de registro y reflexión sobre nuestra propia práctica. Estos registros presentan principalmente una dialéctica de la experiencia, la cual deconstruye los discursos, imaginarios e ideales en torno al autismo y la educación inclusiva. Esto generó un espacio libre de significados predefinidos, lo que favoreció la construcción subjetiva en torno al cuerpo y la naturaleza del espacio integrado a través de la (re)interpretación de la docente.

Posterior a cada una de las clases de educación física se registraban las notas reflexivas e imágenes alrededor del encuentro y las interacciones observadas. Así también, se emplean observaciones participativas y no participativas en el diario de campo. Estas observaciones dan cuenta de la descripción de la clase en sí misma incluyendo actividades, intencionalidades pedagógicas y disposiciones didácticas y las acciones observables del estudiante autista en relación con la clase, los objetos, los otros estudiantes, el espacio físico. Para ello, las observaciones se apoyan de imágenes fotográficas e ilustraciones realizadas por la docente para especificar y ampliar cada registro, de manera que hacía posible la formulación de preguntas y reflexiones alrededor de lo observado. Esta recolección de información ocurrió entre febrero del 2023 y enero del 2024.

Análisis

La aproximación analítica de este estudio fue a través del análisis de narrativas. Esta aproximación permite explorar y comprender las experiencias vividas desde una perspectiva personal, pero también cultural (Smith, 2016). A través de este enfoque, se invita a los investigadores a sumergirse en las historias individuales, reconociendo la complejidad y la riqueza de las narrativas personales en relación a los otros y el contexto socio-cultural. Al examinar las narrativas desde una mirada reflexiva, pero particularmente anti-capacitista crítica, se abre un espacio para el diálogo interpretativo, donde las experiencias se entrelazan con los contextos sociales, políticos y culturales más amplios de la educación *inclusiva*.

Este proceso permite no solo capturar las voces auténticas y legítimas de los participantes, sino también desafiar y deconstruir las percepciones convencionales y normativas, dando lugar a una comprensión más profunda y enriquecedora de las realidades culturales vividas. En última instancia, el



análisis de narrativa en la etnografía no solo ofrece una ventana a las experiencias individuales, sino que también contribuye a la construcción de conocimiento compartido y la comprensión intercultural (Smith, 2016).

Inicialmente, la primera autora analizó de cerca los datos leyendo las transcripciones de las observaciones y notas reflexivas varias veces y constantemente comparando notas. Este paso permitió a la autora familiarizarse íntimamente con sus experiencias previas en el trabajo con el estudiante autista durante el año escolar.

A continuación, la autora principal emprendió un proceso de codificación en el que asignó etiquetas a lo dicho (semántico) y al significado de lo dicho (nivel analítico) en relación con el propósito del estudio y a través de un lente anti- capacitista. Una vez que se completó la codificación, la autora principal y el segundo autor comenzaron a discutir el análisis inicial. Aquí, el segundo autor, como amigo crítico (Smith & McGannon, 2018), revisó las temáticas emergentes y proporcionó comentarios e ideas a la autora principal para cuestionar y criticar las interpretaciones iniciales de los datos.

Una vez que la primera autora regresó a la información y completó la primera construcción de los temas relevantes, el segundo autor los revisó y proporcionó comentarios adicionales para aportar claridad, consistencia y coherencia entre los temas en relación con la declaración del propósito y el lente teórico. Luego, la autora principal reconstruyó las temáticas finales y obtuvo fragmentos e imágenes relevantes de datos relacionados con cada temática. Estas representaciones que se demuestran en nuestros hallazgos, se alinea con los criterios de autenticidad dentro de la investigación cualitativa (Lincoln & Guba, 2000).

Resultados y Discusión

A partir del análisis de narrativas y a través de una mirada anti-capacitista, aquí desplegamos dos temáticas. Estas temáticas fueron: (a) De-construcción del cuerpo y (b) De-construcción del espacio y lugar en educación física. Aquí reportamos hallazgos y la discusión teórica en conjunto. Esto se alinea con la naturaleza dialéctica del análisis de narrativas como también el paradigma interpretativo en el que nos situamos. Por lo tanto, al reportar ambos en conjunto en este artículo, reforzamos nuestro posicionamiento epistemológico y damos la oportunidad al lector que (re)interprete de acuerdo con sus propias experiencias y supuestos filosóficos.

(De)construcción del cuerpo

La diferencia entre organismo y cuerpo nos permite situar una manera anti-capacitista de comprender la realidad. La mirada sobre el organismo biológico fija su interés por el impedimento y no por el sujeto que lo experimenta (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023; Haegele & Hodge, 2016). El cuerpo es una construcción que surge a partir de la relación con el lenguaje y en el niño

autista esta relación puede presentar sus complejidades (Blagrove, 2017). Esto permite observar un cuerpo en descubrimiento:

[Jacobo] hacía cara de asombro cada vez que sus piernas se estaban moviendo para pasar de una silla a otra. El movimiento de sus piernas era tosco, como si arrojaran las piernas al aire. Sus manos sujetadas a la ventana eran firmes y le gustaba observarse las manos; sólo se veía los pies cuando estos no encontraban la silla. Daba la impresión de que se movía por partes del cuerpo, pero como si cada parte fuera una masa pesada independiente de él (Observación; 11 de abril 2023).

Permitir la construcción y descubrimiento de un cuerpo [autista] requiere de un trabajo incesante que no tiene lugar—ni visibilidad— desde una mirada normativa (Giese & Ruin, 2018; Tengelin et al., 2020), pues muchas de esas acciones se separan de lo que se considera un comportamiento apropiado (Tengelin et al., 2020). Por ejemplo, sostener siempre un objeto en su mano o salir corriendo del salón de clase para buscar el baño y dedicarse a sentir sus manos en el contacto con el agua. En este sentido, favorecer esa construcción del cuerpo requiere entre otras cosas arrebatarse al discurso normativo su dominancia dentro de la educación física (Blagrove, 2017).

En lugar de intentar forzar a los niños autistas a ajustarse a una idea preconcebida de normalidad cultural, corporal y social, es importante pensar en cómo se construye la diferencia para hacerle un lugar dentro de la escuela, y más específicamente dentro de la educación física (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023).

Un cuerpo que se escapa del ruido de la palabra y se esfuerza por habitar lugares carentes de *discurso* invita a tomar distancia del ideal no solo del cuerpo (el cuerpo quieto que debe prestar atención o hacer lo mismo que los demás), sino también del hacer (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023; Healey et al., 2013). Esto es, despegarse también del discurso de la inclusión que instala procedimientos para garantizar la atención a través de la adaptación de prácticas y contenidos (Haegle & Maher, 2023) sin interesarse en las invenciones propias y únicas que ha podido construir el niño autista (Haegle, 2019; Maher & Haegle, 2022).

Orientar la práctica por las invenciones subjetivas desmitifica muchos imaginarios alrededor del autismo. Por ejemplo, el imaginario de que el niño autista demanda demasiado esfuerzo y atención y dificulta el trabajo con los otros niños (Weiner & Grenier, 2020). Por lo tanto, desde una perspectiva anti-capacitista, no se requiere presencia excesiva sobre el cuerpo del niño, sino la disposición de espacios para que los estudiantes, incluyendo a autistas, puedan explorar (Maher & Haegle, 2022). De hecho, tomar una distancia prudente puede permitir, no solo a la maestra y auxiliares pedagógicos sino también al niño y sus pares a otorgar y tener espacios educativos propios.

Por ejemplo, la maestra [participante] en una clase dispuso unas bolsas de colores para que los niños encestaran unas pequeñas pelotas de plástico



clasificándolas por color. Jacobo no se sintió interesado en esta actividad y buscaba una zona en la que se interesó por una colchoneta en forma de túnel; sólo había que esperar qué creaba con ese objeto para luego sumarse a esa invención:

Jacobo organizó su propia clase en las márgenes, en el lugar que se siente cómodo. Ubicó la colchoneta de forma inclinada y tomó una de las pelotas que estaban regadas por el lugar y la arrojó a través del agujero de esta colchoneta, de manera tal que la pelota entraba por un lado y salía por el otro. Al salir la pelota, Jacobo iba en su búsqueda y lo hacía nuevamente (Observación; 11 de julio, 2023).

Esos desplazamientos (p.ej., entrar y salir) le generan [a Jacobo] interés y probablemente eligió trabajar en su propia actividad porque las bolsas de encestar pelotas no cumplían con sus intereses, al contrario, retenían las pelotas. En este contexto, disponerse para acompañar el trabajo que realiza el niño autista requiere despojarse de afanes, de exigencias que puedan presentarse como una presencia demasiado invasiva.

Tomar una cierta distancia permite además observar sus movimientos y encontrar en ellos desplazamientos, secuencias, la construcción de circuitos de movimiento; elaboraciones que le permiten al estudiante interesarse por algo, sostener un deseo o una intención que lo moviliza “si Jacobo se quedara quieto eso no me diría nada.... pero se mueve y en sus movimientos busca lugares, elige objetos...” (Nota reflexiva; 21 de julio de 2023). Interesarse por las cosas que estudiantes con discapacidad eligen puede favorecer la posibilidad de encuentro entre sus identidades (p.ej., autismo) con el movimiento (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023; Hodge et al., 2023), especialmente, porque la mirada puesta todo el tiempo en el estudiante puede resultar incómoda e invasiva.

De hecho, ocasionalmente sucedía que trataba de escabullirse también de la mirada, algunas veces incluso cubriéndose los ojos o cerrándolos. Los objetos, pareciera, permiten tolerar la presencia de los *otros* en tanto desplazan la mirada hacia otro lado, haciendo de ese objeto un lugar.

A Jacobo no le interesaba la técnica o la posición de la raqueta, ni mucho menos sentirse ganador por no dejar caer el globo, pero esa raqueta haciendo las veces de puerta era un uso que le permitía estar y sostener esa cercanía y encuentro con los otros niños. No importaban las miradas (cada niño veía su globo), ni tampoco las voces (Observación; 25 de agosto).

El niño autista llega con un objeto en su mano y se aferra a él, como si en lugar de cargar un objeto experimentara estar sujetado de este “los objetos—me parece—hacen parte del cuerpo de Jacobo por lo que quitárselos puede resultar doloroso. Es como si se apoyara de los objetos o estos lograran sostenerlo” (Nota reflexiva; 7 de noviembre de 2023).

En este acto, el objeto se vuelve una extensión de su cuerpo y en algunas ocasiones el cuerpo parece ser una extensión del objeto (Schettler et al., 2019).



Siguiendo a Schettler et al. (2019) “la encarnación de objetos y herramientas pueden ser definidas en el sentido que esos objetos y herramientas se vuelven parte de nosotros en la misma manera que nuestras extremidades o nuestros dedos son parte de nosotros” (p. 2). Esta relación se puede observar en los distintos usos de los objetos, donde elabora secuencias, circuitos, juegos, estereotipias o movimientos repetitivos justo por el efecto que produce la iteración; lo que le permite ordenar, contar y trabajar en la construcción subjetiva de la realidad a través de su *cuerpo* (Imagen 1).

Imagen 1

Jacobo recorriendo su cuerpo con objetos



Nota. Las imágenes son de elaboración propia de la primera autora

El ejercicio de (de)construir cuerpo en Jacobo es un esfuerzo de agencia y de construir su auto-ubicación en el mundo (Kilteni et al., 2012; Schettler et al., 2019) lo que se caracteriza por una construcción afectiva, motora y espacial (de Vignemont, 2011). Adicionalmente en el proceso de construcción del cuerpo hay un cierto interés de Jacobo por la localización de los bordes y agujeros corporales (Imagen 2).

Imagen 2

Jacobo situando los agujeros de su cuerpo con objetos



Nota. Las imágenes son de elaboración propia de la primera autora

Es posible observar este trabajo a través del uso y función que le asigna a los objetos en donde elabora secuencias en las que sitúa el objeto frente a sus ojos, sobre sus labios en un contacto delicado y frente a sus oídos, agitando el objeto muy cerca de sus oídos en la realización de una estereotipia. Todos estos como lugares de intercambio con los otros niños. En este proceso de (de)construcción se puede observar el cambio en la elección de objetos, como si su forma y función se complejizara cada vez más, utilizando objetos rígidos (sin agujeros), para luego interesarse por objetos cóncavos, agujereados, elásticos, planos y sonoros. Como también se puede observar un aumento en la cantidad, sosteniendo un objeto y luego añadiendo más y poniéndolos en relación. O incluso, haciendo del espacio mismo un objeto y agregando *otros* en este invento. En este sentido el cuerpo se construye—o extiende— con objetos, permitiendo al estudiante relacionarse y demostrar su presencia en la clase de educación física.

(De)construyendo el espacio y lugar en educación física

La escuela como un espacio físico contiene escenarios que responden a prácticas y discursos normativos haciendo de los salones, el patio, los baños y otros sitios, espacios con elementos y temporalidades determinadas, donde el simbolismo se constituye en un modo de operar y normalizar (Naraian, 2016; Tanure-Alves et al., 2023). Así el espacio escolar se presenta como la yuxtaposición de elementos discursivos que conforman una realidad tangible y normativa (Tengelin et al., 2020).

Es en este escenario que el discurso de la integración en educación física se presenta riesgoso (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024), pues se entiende como solo habitar el espacio; un estar sin construir (Haeghele, 2019; Hodge, 2014). Esto es, deconstruir el espacio físico como un lugar de discursos institucionalizados para hacer lugar a la construcción singular y propia del espacio (Naraian, 2016), a la manera en que el sujeto encuentra para arreglárselas con los otros y hacerse



un sitio en la realidad de la escuela (Haegele & Maher, 2021). Sin embargo, siguiendo a Haegele y Maher (2021), la construcción de relaciones sociales en un espacio integrado pareciera ser extenso para estudiantes autistas, y en muchos casos impidiendo la generación de pertenencia, valor y aceptación en espacios escolares (Haegele & Maher, 2021).

Más aún, siguiendo a Haegele et al. (2023), las estructuras de las escuelas ya sean físicas (p.ej., edificios) o simbólicas (p.ej., currículum y evaluaciones), fueron originalmente diseñadas por y para personas sin discapacidad. Por lo tanto, estas estructuras establecen normas y diseños poco amigables para estudiantes con discapacidades (Haegele et al., 2023; Tanure-Alves et al., 2022), incluyendo a aquellos autistas.

Así, desimbolizar el espacio educativo de su discurso histórico normativo es también disponer un lugar (Naraian, 2016) para el trabajo del estudiante autista, en el que todo lo que acontece es contingente, sorpresivo y novedoso. Un trabajo de construcción del espacio adecuado es aquel donde se va ampliando para incluir otros objetos, intereses específicos o incluso personas como elementos sensoriales esenciales para poder educar físicamente a estudiantes autistas (Blgrave, 2017). La construcción del espacio por parte de Jacobo inició con un objeto y un lugar elegidos por él:

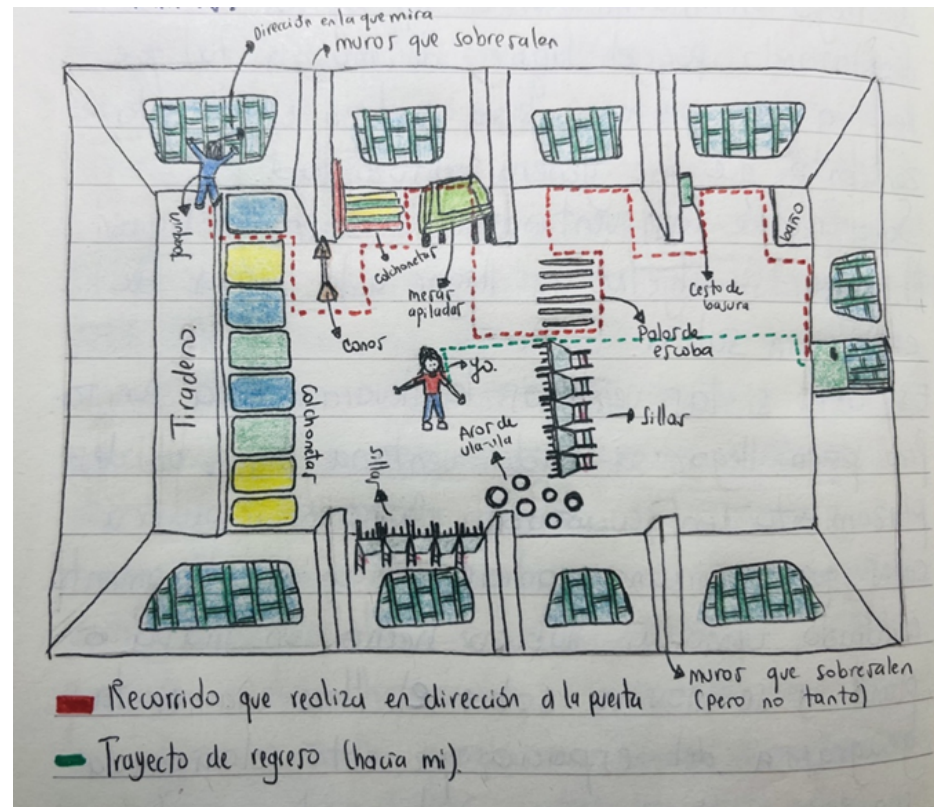
Desde allí —es un segundo piso— se ven los techos de las casas, los terceros pisos y algunas terrazas y balcones. Sospeché que veía una casa porque se ubicaba siempre hacía el mismo lugar, como acomodando su cuerpo en una dirección muy específica. Despejé ese pequeño espacio y fui por él hasta el otro lado del salón, confiando en que al acercarme saldría corriendo hacía el espacio ahora despejado. Así fue. Se quedó allí viendo hacía una dirección muy específica y mientras trabajábamos con los otros niños Jacobo permanecía en la ventana, aunque su permanencia no era estática hacía algo parecido a un circuito de movimiento, pero sin desplazamiento, una secuencia en la que miraba hacia afuera un rato luego hacía su estereotipia agitando las manos cerca de la cara y arrojando su juguete contra el vidrio de la ventana (Observación; 9 de mayo 2023).

Más adelante inventó un desplazamiento propio que le permitía recorrer el espacio de una manera muy necesaria y significativa para él (Imagen 3).



Imagen 3

Desplazamiento de Jacobo en el espacio



Nota. Las imágenes son de elaboración propia de la primera autora

Jacobo elaboró su propia clase en las márgenes de la clase permitiéndole moverse, pero también construir su propio espacio en la clase. Esto, de pronto, se contrapone a la excesiva vigilancia que se le debe a estudiantes autistas en educación física (p.ej., Weiner & Grenier, 2020). En este sentido, se pueden observar ciertos elementos importantes:

Este movimiento que percibí como cuadrado o a cuerdas, me resultaba como un desplazamiento sobre un plano. Pasaba además algo curioso. A cada ventana que llegaba buscaba la manera de mirar en dirección a la casa o lugar específico y una vez que la ubicaba con su mirada realizaba su estereotipia de satisfacción. Al llegar a la puerta al parecer no veía muy bien la casa y su estereotipia era distinta, más tensa y con un gesto de incomodidad en el rostro. Sin embargo, al terminar la estereotipia me miraba y caminaba hacia mí desplazándose en línea recta, cuando llegaba a mi lado me miraba, estiraba su mano para que yo la tomara y me llevaba hacia el circuito de movimiento. Iniciando siempre en contrasentido. Mi función a su lado era la de ayudarlo a despejar el trayecto, ir organizando los niños para que lo dejaran circular sin detenerse. De hecho, cuando algún niño estaba en uno de los retos me soltaba la mano y miraba hacia el lugar como indicando que le despejara el tramo para pasar (observación; 26 de mayo 2023).



Luego fue ampliando la construcción del espacio a otros lugares por fuera del salón. El juego de la ventana fue un circuito de movimiento que elaboró a partir del uso y función de una pelota y lo sostuvo durante varios meses y en el que fue incluyendo cada vez más objetos y personas en tanto se iba interesando por diferenciar el adentro y el afuera, el arriba y el abajo. Este circuito lo realizaba siempre acompañado y le interesaba situar los lugares por donde hacía pasar la pelota como bajar al primer piso, el rodadero y las escaleras.

Lanzaba la pelota hacía la ventana para hacerla atravesar por un agujero, pero además luego bajábamos al primer piso por esta. (...) No le bastaba sólo con que atravesara el vidrio y desapareciera, era también necesario para él que hiciéramos el recorrido en tres estaciones (lugares del colegio) o tres tiempos (contábamos los trayectos) (Observación; 21 de julio de 2023).

Toda la construcción del espacio fue apoyada en los objetos, como elementos organizadores del espacio. Los objetos no solo permiten fijar y delimitar el espacio sino también permiten el encuentro con otros niños. Estos encuentros son mediados por objetos (p.ej., colchonetas, la clase en sí). Los objetos elegidos no responden al sentido normotípico, sino más bien en función de aquello que implica construir un espacio propio en un lugar compartido. Cada experiencia educativa es única y compleja. Esto es que cada estudiante interpreta y asimila esos conocimientos de manera personal y subjetiva (Grenier, 2006).

Siguiendo a Grenier (2006), aunque la enseñanza tradicional busca uniformidad, cada individuo se apropia del aprendizaje de manera singular. Desde esta óptica, adaptar el currículo para un estudiante autista no implica simplemente ajustar el contenido, sino crear un *espacio* que reconozca y valore su singularidad (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023; Maher & Haegele, 2022). Se trata de construir un espacio educativo que trascienda las convenciones habituales, donde la novedad y la incertidumbre desafíen los enfoques pedagógicos estandarizados y peformativos (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024). Este espacio educativo, estructurado pero flexible, reconoce y respeta las diversas identidades, posiciones sociales, y necesidades de los estudiantes (Hodge et al., 2023).

Es un entorno donde la interacción con la diversidad se fomenta y donde el conocimiento se construye a partir del diálogo y la reflexión compartida. En resumen, se trata de crear un ambiente educativo que celebre y promueva sentimientos de inclusión y el aprendizaje auténtico para todos los estudiantes (Haegele, 2019; Haegele & Maher, 2022):

Luego Jacobo se acerca y me toma de la mano para llevarme hasta el lugar donde están las colchonetas de formas. Voy con él y se las entrego de a una en una. Él las recibe y las arroja hacía los niños quienes las toman y empiezan a jugar. (...) Luego merodea por el lugar usando las colchonetas





y hasta haciendo otros usos con estas, como poniendo una sobre otra, gateando, empujándolas, acostándose o dando vueltas sobre estas. (...) Es como si intentara acercarse a los niños o hacer otra clase de educación física, le gustan las colchonetas y sabe que a los niños también y no le incomoda que los niños estén cerca o lo toquen, así como a los niños no les incomoda que Jacobo pase por encima de las colchonetas que ellos están usando (Observación, 7 de noviembre 2023).

Conclusiones

El propósito de este estudio fue explorar la experiencia de una profesora de educación física colombiana y su trabajo con un estudiante autista. A través de una aproximación etnográfica, se invitó a los lectores a sumergirse en la experiencia de esta profesora desde una mirada anti-capacitista en la educación física de un estudiante autista. Si bien las observaciones realizadas en las clases y registradas en el diario de campo dan cuenta de una experiencia positiva con un estudiante autista, esta no constituye en sí misma un modelo. Es más bien una invitación a seguir registrando y visibilizando los encuentros, invenciones y experiencias con estudiantes autistas en el entorno escolar.

No se puede tomar una invención subjetiva como un modelo universal, porque cada modelo tiende a reflejar las características únicas de quien lo crea. Es como si intentáramos contrarrestar la normalidad y la normatividad que a menudo ignoran o violan la diversidad, estableciendo modelos que intentan estandarizar la atención mediante protocolos. Sin embargo, al defender la diversidad de la normatividad, corremos el riesgo de convertirla en una norma en sí misma. Es como si, al buscar comprender y respetar las diferencias individuales, termináramos por borrar esas diferencias sin siquiera notarlo.

Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, no debemos perseguirla como un ideal ni hacer alardes en su nombre. Más bien, necesitamos apartar ese discurso y enfocarnos en acompañar a cada estudiante que se siente diferente y está luchando por encontrar su lugar en la escuela contribuyendo a su autonomía y participación. Solo al abandonar la idea de la educación inclusiva como un objetivo a alcanzar, podemos aprender de las diferencias individuales. Es en ese encuentro genuino donde la educación inclusiva puede surgir como un efecto natural de la comprensión y el respeto hacia la diversidad.

Consideraciones Futuras

En este estudio consideramos pertinente desplegar aspectos que se puedan tener en cuenta al momento de desarrollar e implementar investigaciones futuras. Primero, es importante destacar que las acciones demostradas en los hallazgos no deben considerarse como generalizables. Sin embargo, pueden existir elementos que sean transferibles a otros contextos educativos similares o no. Segundo, este estudio se realizó en una institución educativa metropolitana, por lo tanto, se sugiere explorar, a través de aproximaciones



metodológicas y teóricas similares, en ambientes rurales como también otros contextos (semi)urbanos para aceptar, rechazar o cuestionar los hallazgos presentados aquí.

Adicionalmente, creemos importante que estudios similares puedan llevarse a cabo considerando otras discapacidades (p.ej., discapacidad intelectual, discapacidad visual) empleando un lente anti-capacitista. Por último, y en línea con nuestro entendimiento de la inclusión, se deben considerar las perspectivas de los estudiantes con discapacidad para permitir un mejor entendimiento si aproximaciones anti-capacitistas contribuyen, o no, a sentimientos subjetivos de inclusión.

Referencias

- Arroyo-Rojas F & Hodge, S.R. (2024). Perspectives on inclusion in physical education at three physical education teacher education programs in Chile. *Journal of Teaching in Physical Education*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0126>
- Arroyo-Rojas, F. & Hodge, S.R. (2023). Phenomenological research involving students with disabilities in physical education: A systematic literature review. *Quest*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2206579>
- Arroyo-Rojas, F, Simpson, A.C., Laxton, P., Leake, M., Linker, J., & Haegele, J.A. (2023). Ableism in kinesiology in higher education: A conversation starter. *Kinesiology Review*, 12(2), 120-126. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0014>
- Blagrove, J. (2017). Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(1), 17-27. <https://doi.org/10.5507/euj.2017.003>
- Campbell, F.K. (2001). *Disability as inherently negative? Legal fictions and battle concerning the definitions of 'disability'*. Disability with attitude: Critical issues 20 years after international year of disabled persons. Conference proceedings: International Conference, 16–17th February 2001, Parramatta Campus, University of Western Sydney. Social Relations of Disability Research Network.
- de Vignemont, F. (2011). Embodiment, ownership and disownership. *Consciousness and Cognition*, 20(1), 82-93. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.004>
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport & Disability*, 21(1), 152-165. <https://doi.org/10.4324/9780429505317-11>
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 245-260. doi:10.1123/apaq.23.3.245
- Haegele, J.A. (2023). A brief note from the incoming editor. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40, 1-3. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0192>
- Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>

- Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2023). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336x231202658>
- Haegele, J.A., & Maher, A. J. (2021). Male autistic youth experiences of belonging in physical education. *Autism*, 26(1), 51-61. <https://doi.org/10.1177/13623613211018637>
- Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2023). Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. *Educational Researcher*, 1-9. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
- Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Heck, S., & Block, M. E. (2019). *Inclusive physical education around the world*. London & New York: Routledge.
- Hodge, S.R. (2014). Ideological repositioning: Race, social justice, and promise. *Quest*, 66(2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.898545>
- Hodge, S.R., Jordan, R.D., & Smith, K. (2023). Intersectionality, disability, justice, and critical pedagogy. In D.L. Goodwin & M. Connolly (Eds.), *Reflexivity and change in adaptive physical activity: Overcoming hubris*, (pp. 123–135). Routledge.
- Holland, K., & Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014–2019. *Kinesiology Review*, 10(1), 78-87. <https://doi.org/10.1123/kr.2020-0002>
- Kamenopoulou, L. (2018). *Inclusive education and disability in the Global South*. Palgrave Macmillan.
- Kiltani, K., Normand, J., Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. (2012). Extending body space in immersive virtual reality: A very long arm illusion. *PLoS ONE*, 7(7), e40867. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040867>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1065-1122), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2022). *Teaching disabled children in physical education: (Dis)connections between research and practice*. Taylor & Francis.
- Mauerberg-de Castro, E., & Frances, D. F. (2019). History of inclusive physical education in South America. In S. Heck & M. Block (Eds.), *Inclusive physical education around the world* (pp. 28–45). London & New York: Routledge.
- Moreno-Angarita, M., Kamenopoulou, L., Grech, S. (2023). Colombia and the struggle for social justice. In A. Hodgkinson & Z. Williams-Brown (Eds.), *International issues in SEND and inclusion: Perspectives across six continents* (pp. 201-212). London & New York: Routledge.

- Naraian, S. (2016). Spatializing student learning to reimagine the “Place” of inclusion. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118(12), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146811611801207>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Rudd, T., Hemingway, K., Kirk, B., & Maher, A. (2023). The physical education experiences of pupils with juvenile idiopathic arthritis: An ableism-critical perspective. *European Physical Education Review*, 30(1), 122-141. <https://doi.org/10.1177/1356336x231188891>
- Schettler, A., Raja, V., & Anderson, M. L. (2019). The embodiment of objects: Review, analysis, and future directions. *Frontiers in Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01332>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis in sport and exercise: how can it be done? In B. Smith & A. Sparkes (Eds), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 932-984). Routledge.
- Smith, B., Mallick, K., Monforte, J., & Foster, C. (2021). Disability, the communication of physical activity and sedentary behaviour, and ableism: A call for inclusive messages. *British Journal of Sports Medicine*, 55(20), 1121-1122. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-103780>
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Human Kinetics Publishers.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Tanure-Alves, M. L., Van Munster, M. A., Alves, I. D., & Souza, J. V. (2022). The ‘normal’ physical education classes: The ableism facing the inclusion of disabled students. *Disability & Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2071679>
- Tengelin, E., Dahlborg, E., Berndtsson, I., & Bülow, P. H. (2020). From political correctness to reflexivity: A norm-critical perspective on nursing education. *Nursing Inquiry*, 27(3). <https://doi.org/10.1111/nin.12344>
- Weiner, B., & Grenier, M. (2020). Sensory balancing strategies for students with autism spectrum disorder. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(8), 21-28.