

Comprendiendo la Discapacidad y el Capacitismo: Implicaciones para la Investigación y la Práctica en Educación Física en América del Sur¹

Understanding Disability and Ableism: Implications for Research and Practice in Physical Education
Research in South America

Pág. 1

Compreendendo a Deficiência e o Ableismo: Implicações para a Pesquisa e a Prática em Educação Física na América do Sul

Fabián Arroyo Rojas^{*2}, Justin A. Haegele^{**3}
Hofstra University*, Old Dominion University**

Fecha de Recepción: 07-06-2024 Fecha de Aceptación: 04-09-2024

Autor de correspondencia: Fabián Arroyo Rojas, fabian.arroyo-rojas@hofstra.edu

Cómo citar:

Arroyo R., F. y Haegele, J. A. (2024). Comprendiendo la Discapacidad y el Capacitismo: Implicaciones para la Investigación y la Práctica en Educación Física en América del Sur. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 2, e35, 1-14. <https://cuadernosdeinvestigacion.unach.cl/index.php/rcci/article/view/e35>

Resumen

Este artículo ofrece una discusión crítica sobre diversas interpretaciones dominantes de la discapacidad, predominantemente construidas y desarrolladas desde los puntos de vista del Norte Global. Además, se profundiza en la noción de capacitismo como un concepto definitorio que influye y es influenciado por la comprensión de la discapacidad. Dentro de este discurso, se discute sobre la aplicabilidad, críticas e implicaciones de estas perspectivas y conceptos en el Sur Global, con un enfoque particular en la educación física sudamericana. Se espera fomentar el pensamiento y el avance académico sobre la discapacidad en los contextos del Sur Global, contribuyendo al análisis crítico de cómo estos puntos de vista sobre la discapacidad influyen en nuestro compromiso y provisión de apoyo a las personas con discapacidad en entornos de educación física.

Palabras clave: Educación física inclusiva; capacitismo; modelos de discapacidad; Sur Global.

¹ Copyright: © 2024, Arroyo y Haegele. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia **Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0**. Permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

² <https://orcid.org/0000-0002-3972-6234>

³ <https://orcid.org/0000-0002-8580-4782>

Abstract

This article offers a critical discussion of various dominant interpretations of disability, predominantly constructed and developed from the viewpoints of the Global North. In addition, it delves into the notion of ableism as a defining concept that influences and is influenced by the understanding of disability. Within this discourse, the applicability, critiques and implications of these perspectives and concepts in the Global South are discussed, with a particular focus on South American physical education. It is hoped to encourage thinking and academic advancement about disability in Global South contexts, contributing to the critical analysis of how these views of disability influence our engagement and provision of support for people with disabilities in physical education settings.

Pág. 2

Keywords: Inclusive physical education; ableism; disability models; Global South.

Resumo

Este artigo oferece uma discussão crítica de vários entendimentos dominantes da deficiência, predominantemente construídos e desenvolvidos a partir das perspectivas do Norte Global. Para além disso, aprofunda a noção de capacitismo como um conceito definidor que influencia e é influenciado pela compreensão da deficiência. Dentro deste discurso, a aplicabilidade, as críticas e as implicações destas perspectivas e conceitos no Sul Global são discutidas, com um foco particular na educação física sul-americana. Espera-se encorajar o pensamento e o avanço académico sobre a deficiência em contextos do Sul Global, contribuindo para a análise crítica de como estas visões sobre a deficiência influenciam o nosso envolvimento e fornecimento de apoio a pessoas com deficiência em contextos de educação física.

Palavras Chave: Educação física inclusiva; capacitismo; modelos de deficiência; Sul Global.

Introducción

Según Goodley et al. (2019), las conversaciones sobre el significado de la discapacidad nunca han sido más necesarias. Actualmente, existe una variedad cada vez mayor de formas en que se conceptualiza y entiende la discapacidad, cada una de las cuales tiene implicaciones en la forma en que los proveedores de servicios y la sociedad en general tratan a las personas con discapacidad (Brittain, 2004; Haslett & Smith, 2020). Es decir, el concepto de discapacidad se entiende de diversas maneras (LoBianco & Sheppard-Jones, 2008), que están influenciadas e informadas contextualmente por organizaciones profesionales y aquellos que tienen poder o autoridad social para establecer y contribuir a la comprensión dentro de campos particulares de estudio (Brittain, 2004; Haegele & Hodge, 2016). Por ejemplo, la comprensión de la discapacidad ha cambiado con el tiempo, donde algunas definiciones emergen y otras son rechazadas o revisadas debido a percepciones de discriminación, estrechez de miras o prejuicios (Donoghue, 2003; Oliver & Barnes, 2012). Estas diversas conceptualizaciones de la discapacidad proporcionan marcos para comprender la discapacidad que influyen en cómo la sociedad, incluidos los educadores como profesores de educación física, interactúan y piensan sobre las personas con discapacidad. Es importante considerar la forma en que entendemos la discapacidad en campos como la educación física, ya que estos entendimientos pueden influir en los comportamientos de los

proveedores de servicios, las metas y expectativas asociadas con la prestación de servicios, así como el lenguaje utilizado cuando se habla de discapacidad e impedimentos (Barton, 2009; Peers et al., 2014).

La comprensión de la discapacidad está influenciada por el contexto y debe tener en cuenta las experiencias y perspectivas locales de las personas con discapacidad (Goodley et al., 2019; Meekosha, 2011). Por ejemplo, si bien muchos países del Sur Global¹ se han adscrito para participar en iniciativas globales para apoyar a las personas con discapacidad (Kuper & Grech, 2017), puede haber una falta de desarrollo teórico, conceptual o empírico para comprender y definir a estos grupos con experiencias marginantes (Kamenopoulou, 2018). Sin este desarrollo de conocimiento y comprensión, los investigadores del Sur Global corren el peligro de adoptar potencialmente perspectivas inalteradas y unidireccionales del Norte Global hacia la discapacidad (Abay & Soldatic, 2024; Chataika, 2018; Meekosha & Soldatic, 2011), sin tomar en consideración la complejidad y lo híbrido del espacio, tal como lo describe Grech (2015), que supone el Sur Global. Esto está alineado con las afirmaciones de Grech (2014), quien señala que:

El discurso sobre la discapacidad, incluido el de la educación inclusiva, sigue siendo fabricado en el Norte Global y transferido al Sur Global, con poca o ninguna atención al contexto o la cultura, o a cómo se formula, aplica (o no) o incluso resiste en la práctica este discurso (p. 130).

En este sentido, siguiendo a Meekosha (2011), las interpretaciones sobre la discapacidad entran en un campo de disputa y crisis intelectual al cuestionar si las personas con discapacidad en el Sur Global comparten o no los mismos desafíos y problemáticas que las del Norte Global.

Kamenopoulou (2018) describe el Sur Global como una región amplia que tiene “tejidos culturales y sociales únicos moldeados por las luchas de las personas con el legado del colonialismo” (p. 1193), y describe la necesidad de comprender las formas en que la pobreza extrema, el capitalismo neoliberal impuesto por el Norte Global y las luchas debidas a las intersecciones entre factores como la pobreza, el género y las discapacidades influyen en nuestra comprensión de la discapacidad y las experiencias vividas y encarnadas de las personas con discapacidad. En las regiones del Sur Global⁴, existe una necesidad crítica de profundizar en las dinámicas sociales y políticas que sustentan las experiencias de las personas con discapacidad en diversos paisajes sociales y políticos (Abay & Soldatic, 2024). Este imperativo lo subrayan Meekosha & Soldatic (2011), quienes abogan por dicha exploración para informar futuras agendas de investigación y facilitar la generación de conocimiento relevante. Este esfuerzo implica un examen exhaustivo de la compleja interacción entre los factores sociopolíticos y económicos, las dinámicas de poder y las distintas realidades vividas por las personas con discapacidad en estos contextos geográficos. Además, el marco decolonizador de Meekosha (2011) para comprender la discapacidad desafía las epistemologías dominantes del Norte Global, que a menudo pasan por alto la marginación histórica y las dificultades sufridas por las regiones colonizadas a manos de las potencias coloniales del Norte.

⁴ En este artículo, reconocemos el Sur Global en un sentido posnacional para abordar espacios y personas impactados negativamente por la globalización capitalista contemporánea. Sin embargo, en este escrito, se pone un énfasis especial en América Latina y más específicamente Sudamérica.

Connell (2011), destaca además cómo esta carga se ve agravada por la creciente influencia de las fuerzas económicas y políticas del Norte, como lo demuestra la imposición de modelos económicos, educativos y la proliferación de industrias transnacionales y producción de conocimiento en la época contemporánea. Esto se alinea con la discusión reciente de Reyes-Rodríguez et al. (2024), en el campo más amplio de la educación y el silenciamiento epistémico latinoamericano en comparación al conocimiento generado desde el Norte Global. Teniendo estos factores en mente, es fundamental explorar la comprensión de la discapacidad dentro de los contextos del Sur Global y explorar cómo estas interpretaciones se ven impactadas por las características y particularidades regionales, así como también cómo estas interpretaciones influyen en la forma en que los proveedores de servicios, como educadores físicos, interactúan y educan a los estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas.

En este escrito, se cree que es responsabilidad de los investigadores del Norte Global y del Sur Global unirse y ayudar a construir marcos decolonizadores de comprensión de la discapacidad (Grech & Goodley, 2012) que puedan ayudar a informar la investigación y la práctica dentro de contextos educativos, como la educación física. Como tal, en este documento, se proporciona resúmenes de varias interpretaciones existentes sobre la discapacidad, que representan en gran medida las interpretaciones de la discapacidad en el Norte Global, con consideraciones, críticas y debates relacionados con su relevancia y uso dentro del Sur Global. Además, se discuten las implicaciones para los investigadores y profesionales de la educación física relacionadas con cada una de estas interpretaciones de la discapacidad, para ayudar a ejemplificar cómo y por qué estas interpretaciones de la discapacidad influyen en la erudición y la práctica. Luego, se proporciona una breve descripción general del capacitismo para contextualizar aún más las conversaciones sobre la discapacidad dentro de la educación física.

Desarrollo

Modelos existentes para comprender la discapacidad

En esta sección, se analizan tres modelos de discurso sobre la discapacidad (p.ej., modelo médico, modelo social, modelo relacional social) que han ganado prominencia en la academia y la práctica a nivel internacional. Dentro de estas descripciones, se intenta conectar en cómo estos modelos pueden influir en la investigación y la práctica de la educación física, así como también cómo pueden (o no) interpretarse en los contextos del Sur Global. Sin embargo, se debe dudar en sugerir que cualquiera de estos modelos se ajuste perfectamente al Sur Global y se sugiere, más bien, que se utilicen como un punto de partida donde las revisiones de los modelos sean hechas por y para los académicos del Sur Global cuando interactúan o aprenden sobre discapacidad y personas con discapacidad. Como se señaló anteriormente, se advierte a los investigadores del Sur Global sobre la inconveniencia de adoptar ciegamente cualquiera de estos modelos, como también se advierte que los académicos del Norte Global asuman que estos modelos deberían o se aplicarían, sin revisiones contextuales, a aquellos en el Sur Global.

Modelo médico

El modelo médico ha sido históricamente la forma dominante de entender la discapacidad a nivel internacional (Haslett & Smith, 2020). Este modelo, que surgió cuando los profesionales médicos reemplazaron a los líderes religiosos como autoridad cognitiva en la sociedad (Brittain, 2004), considera la discapacidad como una falla, como un defecto o como un ‘problema’ del cuerpo que es anormal y patológico (Goodley, 2016; Haegele & Hodge, 2016). En esta línea de pensamiento, la discapacidad se considera inherentemente negativa y algo que la comunidad médica y otros proveedores de servicios, deberían ayudar a remediar o ‘arreglar’ mediante intervenciones (Mitra, 2006). Así, la discapacidad se combina con la enfermedad o el ‘rol de enfermo’ y los ‘problemas’ corporales biofísicos asociados dan como resultado un funcionamiento limitado y, por lo tanto, las personas con discapacidad son vistas como deficientes (Fitzgerald, 2006; Palmer & Harley, 2012). Según el modelo médico, las personas se consideran incapacitadas porque no pueden funcionar como lo haría una persona normal’ (Roush & Sharby, 2011). Es decir, la discapacidad se considera un fenómeno individual, que da como resultado un funcionamiento cognitivo, sensorial o físico limitado, que debería ser ‘arreglado’ por profesionales médicos.

Pág. 5

El modelo médico sugiere que hay algo inherentemente incapacitante en las deficiencias y que los desafíos que experimentan las personas con discapacidad son independientes de cualquier entorno social, físico o político más amplio (Goodley, 2016). Además, según Haslett & Smith (2020), “el modelo [médico] se basa en supuestos biofísicos de 'normalidad' y, al hacerlo, crea un binario normal/anormal problemático: las personas con discapacidad (no normales) se vuelven 'defectuoso' y pierden poder y el capaz (normal) gana poder” (p. 50). Estas percepciones ayudan a construir creencias estereotipadas (negativas) sobre la discapacidad y las personas con discapacidad, y pueden influir en la forma en que las personas sin discapacidad, como los proveedores de servicios, interactúan con las personas con discapacidad y hablan sobre ellas. Quizás esta sea una de las razones por las que el pensamiento y el lenguaje del modelo médico a menudo se asocian con el capacitismo, que se refiere a una ideología que apoya la exclusión de las personas con discapacidad en función de su capacidad real o atribuida (Arroyo-Rojas et al., 2023), jerarquizando a los individuos y los clasifica según órdenes de diferencia relacionados con las habilidades (Campbell, 2009). En apoyo de esto, Brittain et al. (2020) sugieren que el capacitismo está “asociado con normas y normalidad y la resultante imposición de valores normativos para mantener el poder de un grupo sobre otro” (p. 216), y que se alinea claramente con la comprensión desde el modelo médico de discapacidad.

Según Connell (2011), el modelo médico de la discapacidad representa una manifestación del predominio del conocimiento procedente de contextos de Europa occidental y de Norte América. Este enfoque medicalizado ha ejercido una influencia significativa en los marcos legales de todo el mundo, incluso en regiones como América Latina, donde las ideas biomédicas sobre la discapacidad determinan la financiación gubernamental para las personas con discapacidad (Pinilla-Roncacio, 2015). Si bien los mecanismos de financiación pueden parecerse a los de los países del Norte Global, el discurso médico moldea significativamente la clasificación y categorización global de los cuerpos, influyendo en los marcos legales y las políticas educativas en las naciones del Sur Global (Connell, 2011; Pinilla-Roncacio, 2015), impactando particularmente las experiencias de personas con discapacidad dentro de estos contextos geográficos, en particular dentro de entornos educativos (Parra et al., 2020) como la educación física. Además, las visiones medicalizadas de la discapacidad en el Sur

Global han promovido fuertemente un discurso de aquellos con discapacidad como objetos de caridad (Zhuang & Goggin, 2024) y productos para la financiación (Abay & Soldatic, 2024). Es decir, a menudo se considera que las personas con discapacidad necesitan altos niveles de dependencia de otros y herramientas de ayuda, en contraposición a un empoderamiento sistemático (Zhuang & Goggin, 2024), y la objetivación de la discapacidad a través del diagnóstico médico a menudo se identifica como una fuente de ingresos financieros (Abay & Soldatic, 2024).

Históricamente y a nivel mundial, el pensamiento de modelos médicos a menudo ha estado integrado en las clases y programas de educación física. En debates centrados en América Latina, Poblete (2014) planteó que la educación física está arraigada en un marco médico y político, enfatizando el *healthism*, los protocolos de higiene y la mejora de los atributos raciales como fundamentos capitalistas. En particular, la educación física, bajo esta ideología médica, tenía como objetivo abordar las necesidades de los niños en edad escolar de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con un enfoque en remediar las deficiencias físicas, todo ello justificado bajo las banderas de la modernidad, la promoción de la salud y el progreso económico (Vigarello, 2005). Actualmente, la educación física latinoamericana continúa permitiendo que el modelo médico influya y potencie predominantemente los currículos de educación superior y el desarrollo de la preparación profesional para trabajar con todos los niños, incluidos los estudiantes con discapacidad (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024a; Mauerberg-de Castro & Frances, 2019; Mauerberg-de Castro et al., 2016). Además, este modelo continúa influyendo en el discurso en torno a los programas de formación de docentes de educación física en todas las áreas del Sur Global (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024). Por ejemplo, Arroyo-Rojas y Hodge (2024) afirmaron que una visión medicalizada de la discapacidad dentro de la formación docente en Chile “apunta a una apariencia de normalidad en comparación con sus pares sin discapacidad” (p. 6). De hecho, esto se alinea con el discurso medicalizado de la discapacidad en la educación física en contextos como el Reino Unido y Estados Unidos (Hasslett & Smith, 2020). En el Sur Global, esta visión estrecha de la discapacidad en la educación física puede potencialmente minimizar las experiencias de los estudiantes con discapacidad. Además, estos puntos de vista pueden crear expectativas irrazonables y negar la posibilidad de encarnar un movimiento que sea exclusivo de las personas con discapacidad y socioculturalmente sensibles.

Además, la comprensión del modelo médico sobre la discapacidad a menudo se infiltra en el lenguaje utilizado cuando se habla de discapacidad y personas con discapacidad dentro de los programas de formación de educación física. Se utiliza a menudo un lenguaje que se centra en diagnósticos específicos (p.ej., persona con parálisis cerebral) o gira en torno a diferencias basadas en lo que se considera ‘normal’ o ‘aceptable’ (Spencer et al., 2020). Este tipo de lenguaje está bien alineado con la naturaleza normativa de la discapacidad tal como se conceptualiza dentro del modelo médico del discurso sobre la discapacidad. Adicionalmente, y quizás de manera más implícita, las opiniones del modelo médico son inherentes a la educación física en momentos en que los profesores están muy centrados en entrenar a las personas con discapacidad para que se muevan de manera normativa, o de la misma manera que se mueven las personas sin discapacidad (Giese et al., 2024). Por ejemplo, en momentos en que los educadores físicos evalúan a los estudiantes basándose en evaluaciones normo-referentes, construyen narrativas sobre las incapacidades de los estudiantes con discapacidad basándose en esas evaluaciones y centran el tiempo de instrucción para remediar esas narrativas, enfatizando el modelo de pensamiento médico (Giese et al., 2024). Es decir, en esta línea de pensamiento, los profesores u otros proveedores de servicios ven a los estudiantes con discapacidad como problemáticos o que

necesitan ‘arreglarse’ y utilizan su tiempo de instrucción para ‘ayudar’ a esos estudiantes a ser más parecidos a sus compañeros sin discapacidad (Haegele & Hodge, 2016). Si bien los educadores físicos generalmente adoptan comportamientos como este debido a intenciones positivas, pueden ser dañinos o traumáticos para los estudiantes con discapacidad, quienes son sometidos a humillación y marginación debido a la forma en que se les dice, implícitamente o no, que no, y a veces no pueden, moverse como los demás sin discapacidad (Eales & Goodwin, 2022; Giese et al., 2024). Este trauma puede llevar a los estudiantes con discapacidad a *aprender* que es posible que sus habilidades no sean valoradas y que tal vez no pertenezcan a entornos de actividad física, como la educación física.

Modelo Social

Un segundo modelo de discapacidad a considerar es el modelo social, que ha ganado popularidad entre los académicos a nivel internacional. En particular, existen al menos nueve versiones diferentes del modelo social, que comparten similitudes en su conceptualización de la discapacidad (Mitra, 2006). El modelo social surgió como respuesta al modelo médico, en un momento en que los profesionales médicos eran suplantados por académicos y defensores de personas con discapacidad, así como por sus aliados, como autoridad cognitiva en esta área del conocimiento (Haegele & Hodge, 2016). Desde este punto de vista, la discapacidad no es un defecto o una tragedia (Goodley et al., 2019), sino que se impone a las personas con discapacidad. Es decir, en lugar de que las deficiencias sean inherentemente incapacitantes, los defensores del modelo social sugieren que son los comportamientos capacitistas que existen dentro de la sociedad los que incapacitan a las personas. Es importante destacar que, dentro de este modelo, el término impedimento o deficiencia se refiere a cualquier fenómeno biológico del cuerpo físico, social, cognitivo o emocional, mientras que discapacidad se refiere a desventajas o restricciones en las actividades causadas por estructuras sociales (Goodley, 2016). Por lo tanto, a diferencia del pensamiento del modelo médico, no hay nada intrínsecamente incapacitante en las deficiencias, no son ni positivas ni negativas, sino que la discapacidad se impone a las personas con deficiencias por la forma en que se las excluye de participar en la sociedad.

Hay algunas implicaciones y particularidades importantes y únicas del pensamiento de modelo social. Por ejemplo, el modelo social sugiere que la discapacidad debería considerarse una forma de diversidad, y las personas con discapacidad pueden ofrecer perspectivas únicas que la sociedad debería valorar y celebrar (Goodley, 2016). Es decir, en lugar de intentar ‘arreglar’ o remediar la discapacidad, como ocurre con el modelo médico, las soluciones deberían centrarse en ayudar a la sociedad a acoger y aceptar a las personas con discapacidad. Sin embargo, en el contexto del Sur Global, la distinción entre discapacidad y deficiencia o impedimento puede influir significativamente en la promulgación y aplicación de políticas sobre discapacidad, como señalaron Meekosha & Soldatic (2011). Por un lado, comprender y reconocer la influencia de las dinámicas y estructuras sociales informadas por el Norte Global dentro del Sur Global puede enriquecer la comprensión de la discapacidad en las regiones del sur (Connell, 2011; Meekosha & Soldatic, 2011). Por el contrario, como lo destacaron Shuttleworth y Kasnitz (2005) y luego lo reforzó Meekosha (2011), la conceptualización y delimitación del impedimento, la discapacidad y la enfermedad están intrincadamente interconectadas en el Sur Global.

En los contextos de educación física, el modelo social de la discapacidad probablemente se traduciría en alejarse del uso de evaluaciones normativas que sugieren que las personas con discapacidad se mueven como sus pares sin discapacidad (Giese et al., 2024), y tal vez en centrarse más en el disfrute de movimiento dentro de estos contextos. Además, el mensaje general del modelo social es un llamado a hacer que la sociedad pase de ser una sociedad que discrimina a quienes tienen discapacidades a una sociedad de inclusión social en la que los miembros sientan un sentido de aceptación, pertenencia y valor en lugar de exclusión y discapacidad psicoemocional (Haegele & Maher, 2023; Maher & Haegele, 2024). Los educadores físicos que se adscriben a este modelo probablemente interactuarían directamente con los estudiantes con discapacidad sobre sus experiencias personales y vividas dentro de sus contextos de educación física, para garantizar que se sientan valorados como miembros de la comunidad, al mismo tiempo que intenten deconstruir cualquier barrera a la participación que pudiera existir. Sorprendentemente, esta exploración de la experiencia de la discapacidad en el Sur Global desde la perspectiva de los propios individuos se pasa por alto en gran medida en el campo de la educación física (Haegele, 2023) y otras disciplinas como los estudios poscoloniales y de la discapacidad (Chataika & Goodley, 2024).

Modelo relacional social

A pesar de los avances que parecen haberse logrado con el modelo social de discapacidad, hay algunas críticas notables. Quizás lo más destacado es que el modelo social parece no tener plenamente en cuenta las experiencias vividas por las personas con discapacidad. Esta consideración ha llevado a la construcción del modelo relacional social de la discapacidad, que sugiere que la discapacidad es algo que se impone por encima de las restricciones causadas por la propia discapacidad (Reindal, 2008; 2009), teniendo en cuenta el efecto multiplicador de la discapacidad, impedimentos biofísicos y sociales. Es decir, se considera que las deficiencias tienen efectos directos e inmediatos que pueden ocurrir simultáneamente con restricciones estructurales y actitudinales socialmente de género (Reindal, 2008). Como lo describe Martin (2013), el modelo relacional social sugiere que las restricciones en la participación en actividades, como en las clases de educación física, pueden deberse tanto a razones sociales (p. ej., discriminación) como a deficiencias (p. ej., falta de visión).

Los pensadores del modelo relacional social sugieren que existen numerosos contextos sociales en los que puede surgir la experiencia de la discapacidad (Haslett et al., 2017). Algunos ejemplos pueden incluir restricciones que están informadas por experiencias negativas de ideas o actitudes sociales/culturales hacia la discapacidad, influencias físicas y sociales inmediatas, discapacitismo estructural o autoimposición. En este contexto, el discapacitismo estructural se refiere a la exclusión física de entornos, oportunidades o servicios que se producen para las personas con discapacidad. Por ejemplo, dentro de la educación física, pedir a los estudiantes que se sienten a un lado y no participen en actividades de educación física debido a su discapacidad, o debido a percepciones de incapacidad asociadas con la discapacidad, podría ser un ejemplo de discapacitismo estructural. La autoimposición, el último ejemplo anterior, a veces se asocia con la opresión psicoemocional y una forma de opresión social que está directamente relacionada con interacciones sociales negativas entre personas con y sin discapacidad, y puede incluir discriminación explícita o exclusión implícita. Cabe señalar que las investigaciones que exploran las experiencias de las personas con discapacidad dentro de la educación física han demostrado que estos tipos de comportamientos sociales opresivos, en gran medida atribuidos al capacitismo, a menudo están integrados en el tejido sociocultural de las escuelas y son prominentes en los

espacios de educación física que se centran en el cuerpo (Haegele et al., 2021). Se anima a los lectores a interactuar con el trabajo de Reindal (2008, 2009) para aprender más sobre la comprensión relacional social de la discapacidad y cómo esta comprensión puede influir en su práctica.

Hasta la fecha, hay pocos estudios en educación física que ayuden a explorar la comprensión relacional social de la discapacidad en el Sur Global. Con esto, si bien el impedimento se asocia comúnmente con la funcionalidad corporal en contextos del Norte Global, un enfoque sociocultural y político del impedimento puede ser más pertinente en el Sur Global (Shuttleworth & Kasnitz, 2005). En muchas sociedades modernas periféricas al Norte Global, las deficiencias se atribuyen a menudo a relaciones sociales alteradas o a la contravención de normas sociales establecidas (Shuttleworth & Kasnitz, 2005). Siguiendo a Connell (2011), una extensión para comprender mejor la relación entre el individuo y el medio ambiente es identificar cómo las dinámicas sociopolíticas únicas en el Sur Global influyen en los cuerpos, pero también cómo los cuerpos (personas con discapacidad) influyen en los procesos sociales. En otras palabras, “necesitamos reconocer la agencia de los cuerpos, no sólo su materialidad como objetos, sino también su poder productivo en las relaciones sociales” (Connell, 2011; p. 1371).

Capacitismo

Las secciones anteriores pretenden ayudar a desentrañar tres interpretaciones existentes de la discapacidad para contribuir a los debates sobre cómo se entiende la discapacidad en los contextos del Sur Global. Dentro de estas discusiones, el concepto de capacitismo a menudo se discute como algo que moldea y es moldeado por la comprensión de la discapacidad, así como las formas en que las personas con discapacidad pueden entender o entienden la educación física y la actividad física (Arroyo-Rojas et al., 2023; Ball & Haegele, 2024). Como tal, parece fundamental incluir una discusión sobre el concepto de capacitismo, para ayudar a contribuir a las conversaciones sobre los modelos y la comprensión de la discapacidad.

El capacitismo puede entenderse como un sistema de creencias que asigna mayor valor y deseabilidad a las personas sin discapacidad en comparación con sus contrapartes con discapacidad (Giese & Ruin, 2018). El capacitismo es evidente en la priorización de ciertas condiciones y estándares físicos, que han sido enfatizados histórica, cultural, política y socialmente (Goodley, 2014). En consecuencia, la discapacidad a menudo se ve de manera negativa, lo que impulsa esfuerzos para corregirla, tratarla, y, en última instancia, curarla, con el objetivo de alinear a las personas con discapacidad con una norma estadística (Goodley, 2014). En línea con esta noción, Campbell (2000) sostiene que un componente central del capacitismo es la “creencia de que el impedimento o la discapacidad (independientemente del 'tipo') es inherentemente negativo y, si se presenta la oportunidad, se puede mejorar, curar o incluso eliminar” (p. 5). Este impulso por la corrección se alinea con la comprensión medicalizada de la discapacidad, así como con las nociones neoliberales de productividad, que tienden a valorar y priorizar a las personas que se perciben sin discapacidad y físicamente capaces (Goodley, 2014; Lapierre-Acevedo, 2022). La comprensión del capacitismo, especialmente en las regiones del Sur Global, está estrechamente entrelazada con los sistemas de conocimiento coloniales (Goodley, 2014; Lapierre-Acevedo, 2022; Peers et al., 2023). Según Peers et al. (2023), estos paradigmas capacitistas y coloniales están arraigados y transmiten sutilmente mensajes sobre el propio cuerpo (idealizando potencialmente ciertos atributos corporales y mentales) intrínsecamente conectados a los valores coloniales (Lapierre-Acevedo, 2022).

Ya sea que estos mensajes se transmitan de manera inconsciente, consciente o a través de estructuras sistémicas (Ball & Haegele, 2024), se requiere una mayor exploración en el Sur Global, y más específicamente en la educación física de América Latina.

Los estudios internacionales en las áreas de educación física específicamente, y ciencias del movimiento en general, han identificado que el capacitismo persiste dentro de contextos de educación superior (Arroyo-Rojas et al., 2023), mensajes de actividad física y oportunidades fuera de contextos escolares (Ball & Haegele, 2024; Smith et al., 2021), las Olimpiadas Especiales (Giese et al., 2022), y en contextos de educación física escolar (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024b; Giese & Ruin, 2018; Giese et al., 2024). En el Sur Global, y más específicamente en América Latina, Tanure-Alves et al. (2022), en el contexto brasileño, así como Arroyo-Rojas y Hodge (2024b), en el contexto chileno, han avanzado la atención académica reciente al capacitismo en educación física. En conjunto, estos estudios han identificado problemas sistémicos dentro de la disciplina de la educación física, tanto desde la perspectiva de los educadores físicos como de los formadores de docentes de educación física, que manifiestan contribuir a marginar a los estudiantes con discapacidad dentro de las clases de educación física de América del Sur. Para Tanure-Alves et al. (2022), quienes entrevistaron a tres educadores físicos en escuelas públicas de Brasil, esto fue ejemplificado por las canchas deportivas tradicionales que implícitamente priorizan a los estudiantes sin discapacidad, un plan de estudios diseñado principalmente para la población de educación general (p.ej., estudiantes sin discapacidad) y la perpetuación de un modelo de déficit a la hora de abordar la discapacidad. Por otro lado, cuando Arroyo-Rojas y Hodge (2024b), entrevistaron a formadores de docentes de educación física en Chile, concluyeron que centrarse en modelos de déficit de discapacidad y la utilización superficial de prácticas pedagógicas adaptadas para reclamar la inclusión, en realidad pueden surgir como comportamientos marginantes. Sin embargo, a pesar de esta investigación reciente, es necesario hacer un esfuerzo para explorar y comprender cómo se manifiesta el capacitismo en los países del Sur Global, y si estas manifestaciones conducen a nuevas interpretaciones del capacitismo que estén influenciadas geográfica o culturalmente.

Conclusiones

Este trabajo sintetiza aportes de distintas aproximaciones existentes sobre la discapacidad, que se han construido y desarrollado en gran medida dentro de los contextos del Norte Global, con la esperanza de estimular el pensamiento y el desarrollo del conocimiento sobre la discapacidad en los contextos del Sur Global. Se presentan estas ideas respetando al mismo tiempo el tejido cultural y social único que conforma la comprensión de la discapacidad dentro de los lugares y espacios del Sur Global (Kamenopoulou, 2018). Con este escrito, se espera fomentar un espacio para el diálogo en torno a la discapacidad y el capacitismo dentro de la educación física y la formación de docentes de educación física en el Sur Global, reconociendo al mismo tiempo las dinámicas sociopolíticas y culturales únicas de esta región sin promover marcos conceptuales específicos y fijos.

Se alienta a reflexionar sobre cómo las personas con discapacidad son atendidas o tratadas según sus circunstancias únicas y su entorno social o cultural. Con estos argumentos en mente, es importante que los académicos en educación física y formación docente en Sudamérica examinen críticamente la discapacidad y

el capacitismo. Comprender cómo estos conceptos dan forma a las interacciones y apoyo a las personas discapacitadas es crucial.

La comprensión de la discapacidad puede cambiar sustancialmente a través de tiempos y espacios (p.ej., clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud [ICF]). Estos entendimientos están influenciados por el contexto o las circunstancias específicas en las que se aplican, así como por la autoridad cognitiva que tiene influencia sobre estos entendimientos para ser diseminados en todos los lugares (Oliver & Barnes, 2012). Con esto, se tiene la esperanza de que los académicos en Latinoamérica, por ejemplo, presten atención a la consideración de estas conceptualizaciones y lo que significan para las personas con discapacidad en Sudamérica dentro de entornos o contextos que nos interesan, y que se utilice esta discusión para ayudar con la comprensión teórica, conceptual y desarrollo empírico de conceptos para ayudar a comprender y definir mejor a estos grupos históricamente marginados (Kamenopoulou, 2018). Con esto, tanto los académicos como los profesionales del Sur Global podrán evitar algunos obstáculos considerables ya perpetuados por los académicos en discapacidad del Norte Global, quienes, históricamente, han contribuido y mantenido una comprensión capacitista o basada en el déficit de la discapacidad que se infiltra en la educación física y espacios deportivos (Abay & Soldatic, 2024; Arroyo-Rojas et al., 2023; Giese et al, 2023; Haegele & Hodge, 2016). Se sabe que las personas con discapacidad que experimentan casos de capacitismo sistémico o internalizado pueden culminar en experiencias traumáticas, emocionalmente peligrosas y humillantes (Ball & Haegele, 2024; Pushkarenko et al., 2021), que contribuyen más a disuadir a las personas con discapacidad de educación física y actividad física y, a su vez, desalentar estilos de vida físicamente activos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún tipo de conflicto de interés.

Referencias

- Abay, R. A. & Soldatic, K. (2024). The coloniality of disability: Analysing intersectional colonialities and subaltern resistance. In: T. Chataika & D. Goodley (Eds.). *The Routledge handbook of postcolonial disability studies*, pp. 15-23. Routledge.
- Arroyo-Rojas, F. & Hodge, S. R. (2024a). Adapted physical education course content devoted to inclusion and social justice in Chile: A document analysis. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/24711616.2024.2349294>
- Arroyo-Rojas, F. & Hodge, S. R. (2024b). Perspectives on inclusion in physical education at three physical education teacher education programs in Chile. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0126>
- 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), 20-126. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0014>
- Ball, L. E. & Haegele, J. A. (2024). Examining ableism through the physical activity experiences of blind and visually impaired women. *Journal of Physical Activity & Health*, 21(7), 683-691. <https://doi.org/10.1123/jpah.2023-0757>

- Barton, L. (2009). Disability, physical education, and sport: Some critical observations and questions. In: H. Fitzgerald (Ed.). *Disability and youth sport*, pp. 39-50. Routledge.
- Brittain, I. (2004). Perceptions of disability and their impact upon involvement in sport for people with disabilities at all levels. *Journal of Sport & Social Issues*, 28, 429-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0193723504268729>
- Brittain, I.; Biscaia, R. & Gerard, S. (2020). Ableism as a regulator of social practice and disabled people's self-determination to participate in sport and physical activity. *Leisure Studies*, 39(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1694569>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: Territories, objects, disability, and desire*. Palgrave Macmillan.
- Chataika, T. (2018). *The Routledge Handbook of Disability in Southern Africa*. Routledge.
- Connell, R. (2011). Southern bodies and disability: Re-thinking concepts. *Third World Quarterly*, 32(8), 1369-1381. <https://doi.10.1080/01436597.2011.61479>
- Donoghue, C. (2003). Challenging the authority of the medical definition of disability: An analysis of the resistance to the social constructionist paradigm. *Disability & Society*, 18(2), 199-208. <http://dx.doi.org/10.1080/0968759032000052833>
- Fitzgerald, H. (2006). Disability and physical education. In: D. Kirk, D. MacDonald, & M. O' Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education*, pp. 752-766. SAGE.
- Giese, M.; Buchner, T.; Mihajlovic, C. & Oldorp, F. (2022). The subject of Special Olympics - interrogating the inclusive potentials of a sport movement from an ableism-critical perspective. *Sport in Society*, 25(10), 2178-2192. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2113061>
- Giese, M.; Haegele, J. A. & Maher, A.J. (2024). The ableist underpinnings of normative motor assessments in adapted physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 72-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0239>
- Giese, M. & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies—An examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152-165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Goodley, D. (2016). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- Goodley, D. (2014). *Disability studies: Theorizing disability and ableism*. Routledge.
- Goodley, D; Lawthom, R; Liddiard, K; & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for critical disability studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889>
- Grech, S. (2014). Disability, poverty and education: Perceived barriers and (dis)connections in rural Guatemala. *Disability and the Global South*, 1(1), 128-152. <https://dgsjournal.org/wp-content/uploads/2012/06/dgs-01-01-081.pdf>
- Grech, S. (2015). *Disability and poverty in the Global South: Renegotiating development in Guatemala*. Palgrave MacMillan.
- Grech, S. & Goodley, D. (2012). Doing disability research in the majority world: An alternative framework and the quest for decolonizing methods. *Journal of Human Development, Disability & Social Change*, 192, 43-55. <https://doi.org/10.7202/1086899ar>
- 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. & Hodge, S. R. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>

- Haegele, J. A.; Kirk, T. N.; Holland, S. K. & Zhu, X. (2021). The rest of the time I would just stand there and look stupid: Access in integrated physical education among adults with visual impairments. *Sport, Education & Society*, 26(8), 862-874. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13573322.2020.1805425>
- Haegele, J. A. & Maher, A. J. (2023). Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. *Educational Researcher*, 52(6), 385-393. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
- Haslett, D. & Smith, B. (2020). Viewpoints toward disability: Conceptualizing disability in adapted physical education. In: J. A. Haegele; S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Eds.). *Routledge Handbook in Adapted Physical Education*, pp. 48-64. Routledge.
- Kamenopoulou, L. (2018). Inclusive education in the global South? A Colombian perspective: ‘When you look towards the past, you see children with disabilities, and if you look towards the future, what you see if diverse learners’. *Disability and the Global South*, 5(1), 1192-1214. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10136429/>
- Kuper, H. & Grech, S. (2017). Disability and the SDGs: Is the battle over? *Disability & the Global South*, 4(1), 1061-1064. <https://dgsjournal.org/wp-content/uploads/2012/06/dgs-04-01-01.pdf>
- Lapierre-Acevedo, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9(1), 2152-2180. <https://dgsjournal.org/vol-9-no-1/>
- LoBianco, A. F. & Sheppard-Jones, K. (2008). Perceptions of disability as related to medical and social factors. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2007.00143.x>
- Maher, A. J. & Haegele, J. A. (2024). Beyond spatial materiality, towards inter-and intra-subjectivity: Conceptualizing exclusion in education as internalized ableism and psycho-emotional disablement. *British Journal of Sociology in Education*, 45(4), 531-546. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2334272>
- Martin, J. J. (2013). Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: A social-relational model of disability perspective. *Disability & Rehabilitation*, 35(24), 2030-2037. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.802377>
- 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. Routledge.
- Mauerberg-de Castro, E.; Klavina, A.; Kudláek, M.; Sit, C. & Inal, S. (2016). An international perspective in physical education and professional preparation in adapted physical education and adapted physical activity. In: C. Ennis (Ed.). *Routledge handbook of physical education pedagogies*, pp. 241-261. Routledge. <https://doi:10.4324/9781315743561.ch16>
- Meekosha, H. (2011). Decolonising disability: Thinking and acting globally. *Disability & Society*, 26(6), 667-682. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.602860>
- Meekosha, H. & Soldatic, K. (2011). Human rights and the Global South: The case of disability. *Third World Quarterly*, 32(8), 1383-1397. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.614800>
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Macmillan.
- Palmer, M. & Harley, D. (2012). Models and measurement in disability: An international review. *Health Policy and Planning*, 27(5), 357-364. <https://www.doi.org/10.1093/heapol/czr047>

- Parra-Muñoz, H.; Garrido-Reyes, C.; Carrasco-Lobos, A.; Vergara-Rodríguez, M.; Hidalgo-Kawada, F. & Meza-Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Reconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100), 1-31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Peers, D.; Spencer-Cavaliere, N. & Eales, L. (2014). Say what you mean: Rethinking disability language in Adapted Physical Activity Quarterly. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(3), 265-282. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0091>
- Poblete, C. A. (2014). *La construcción del conocimiento histórico de la educación física en Chile. Una mirada a la primera revista Latinoamericana en la especialidad durante los años comprendidos entre 1934 y 1962*. [Tesis para optar al grado de doctor]. <https://urlc.net/Mg9o>
- Pushkarenko, K.; Causgrove D., J. & Goodwin, D. (2021). Physical literacy for children labeled with autism spectrum disorder: Mothers' experiences of ableism, exclusion, and trauma. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(4), 525-545. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0123>
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/08856250902793610>
- Reyes R., A. D.; Roa S., M. E.; Valenzuela B., C. & Crespo G., M. A. (2024). Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.4>
- Shuttleworth, R. & Kasnitz, D. (2005). The cultural context of disability. In: G. Albrecht (Ed.). *Encyclopedia of disability*, pp. 330-336. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Smith, B.; Mallick, K.; Monforte, J. & Foster, C. (2021). Disability, the communication of physical activity and sedentary behavior, and ableism: A call for inclusive messages. *British Journal of Sport Medicine*, 55(20), 1121-1122. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-103780>
- Spencer, N. L. I.; Peers, D. & Eales, L. (2020). Disability language in adapted physical education: What is the story? In: J. A. Haegle; S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Eds.). *Routledge handbook in adapted physical education*, pp. 131-144. Routledge.
- 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>
- Vigarelo, G. A. (2005). *Corregir el cuerpo: Historia de un poder pedagógico*. Nueva Visión.
- Zhuang, K. V. & Goggin, G. (2024). Rethinking the smart city as postcolonial technology: The case of the smart nation of Singapore. In: T. Chataika & D. Goodley (Eds.). *The Routledge handbook of postcolonial disability studies*, pp. 90-102. Routledge.