



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Carrera

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final de Carrera

Concepciones de los facilitadores de rugby sobre la discapacidad intelectual

Alumna

Andrea Esperanza Fasciolo D.N.I 17674086

Título a Obtener

Licenciada en Psicopedagogía

Tutores

Lic. Berta Rotstein de Gueller / Lic. Juan Conti

Fecha de Presentación

AGRADECIMIENTOS

“A mi compañero de vida que supo entender mi deseo de cumplir éste proyecto”

“A Deportiva Francesa por permitirme encontrar un lugar de pertenecía”

“A todos los facilitadores/entrenadores de Deportiva Francesa, en especial a Luis por brindarme toda la información que tuvo a su alcance”

“A mis tutores de tesis Berta y Juan por hacerme sentir que se podía”

“A Ioka que estuvo y va a estar”

“A mi mamá que desde algún lugar está mirando”

“A Mariana y Mariano que me brindaron una sonrisa en todo momento”

“Este trabajo es para vos Valentino, mi hijo, quien me marcó un camino a seguir y con quien no bajamos los brazos”

Resumen

En el marco de éste trabajo nos centraremos en la problemática que refiere a: ¿Qué concepciones tienen los entrenadores/facilitadores de la Asociación Deportiva Francesa en el año 2022 acerca de la noción de discapacidad intelectual en adolescentes que juegan al rugby?

Se trata de una investigación realizada con un enfoque, cualitativo, descriptivo e interpretativo, basada en estudio de casos ya que se concibe sobre una comunidad, el cual se llevó a cabo mediante el instrumento de recolección de entrevistas en profundidad, dirigidas a facilitadores /entrenadores de rugby

Palabras clave: concepción, facilitador/entrenador, rugby, discapacidad intelectual, adolescentes

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
PRIMERA PARTE.....	6
1 Antecedentes Científicos.....	6
1.1 La importancia del rugby para la socialización de las personas con discapacidad.....	6
1.2 El rugby como modelo de educación inclusiva.....	8
SEGUNDA PARTE.....	11
2 Marco Teórico.....	11
2.1 Rugby.....	11
2.1.1 Su historia.....	11
2.2 Discapacidad.....	12
2.2.1 Concepto.....	12
2.2.2 Discapacidad Intelectual.....	17
2.2.3a Criterios de Clasificación DSM-5.....	21
2.2.3b Criterios de Clasificación Cie-10.....	22
2.2.3c Debate acerca de estos criterios.....	22
2.3 Inclusión.....	23
2.3.1 Diferencias entre inclusión e integración.....	23
2.3.2 Inclusión en el deporte.....	27
2.3.3 La figura del facilitador en el deporte inclusiva.....	29
2.3.4 El rugby inclusivo.....	31
2.4 Adolescencia.....	33
2.4.1 Concepto.....	33
2.4.2 Adolescentes con discapacidad intelectual.....	36

TERCERA PARTE.....	37
3. Encuadre Metodológico.....	37
3.1 Tema.....	37
3.2 Planteo del problema.....	37
3.3 Preguntas que configuran el problema.....	37
3.4 Objetivos generales.....	37
3.5 Objetivos específicos.....	37
3.6 Muestra.....	38
3.7 Estrategias de recolección de datos.....	38
3.8 Diseño.....	38
3.9 Dimensiones de Análisis.....	39
CUARTA PARTE.....	40
4. Análisis e interpretación de datos.....	40
4.1 El rugby como deporte formador de valores.....	40
4.2 Facilitadores/entrenadores.....	41
4.2.1 Acerca de su función.....	41
4.2.2 Acerca de la formación de los facilitadores/entrenadores.....	42
4.2.3 Acerca de la idea sobre discapacidad intelectual de los facilitadores.....	43
4.3 Adolescentes con discapacidad intelectual.....	45
4.3.1 Acerca de su motivación de los adolescentes.....	45
4.3.2 Acerca de las capacidades de los adolescentes.....	48
4.3.3 Acerca del aprendizaje de los adolescentes.....	50
4.4.4 Acerca de las teorías de enseñanza.....	52
QUINTA PARTE.....	55
5. Interpretación y análisis de los datos. En dialogo con la teoría.....	55
SEXTA PARTE.....	61

6. Conclusión.....	61
SEPTIMA PARTE.....	63
7. Reflexiones.....	63
OCTAVA PARTE.....	64
8. Sugerencias.....	64
9. Referencias.....	65
7. Anexo.....	68

Introducción

El presente trabajo infiere sobre las concepciones que tienen los entrenadores/facilitadores de rugby acerca de la noción de discapacidad intelectual en la Asociación Deportiva Francesa.

Éste estudio está organizado en cinco partes de la siguiente manera: en la **primera parte** se incluyen los **antecedentes científicos**, los cuales hacen referencia a la importancia del rugby como herramienta de sociabilización y modelo de inclusión.

En la **segunda parte** se incluyen los **conceptos iniciales de referencia**, que abarcan el **rugby** en un recorrido por sus inicios hasta la actualidad. Luego se hace referencia al concepto de **discapacidad**, desde la mirada de algunos autores para luego conceptualizar la **discapacidad intelectual** considerando las diversas clasificaciones existentes. Del mismo modo se diferencian los conceptos de **inclusión e integración**, considerando la figura del **entrenador/facilitador** como fundamental en éste proceso para los **adolescentes con discapacidad intelectual**.

La **tercera parte** contiene el **encuadre metodológico** donde se expone el tema, el planteo del problema, los objetivos del trabajo, la muestra, las estrategias de recolección de datos, y un gráfico con las dimensiones de análisis.

En la **cuarta parte** incluye el **análisis e interpretación de datos** junto con la **interpretación y análisis de la teoría**.

La **quinta parte** finaliza con la **conclusión** de lo investigado. Por último, se realizan las sugerencias y reflexiones para dar cuenta de ésta modalidad en otros contextos.

A continuación, se encuentran las **referencias bibliográficas**, y como **anexos**, la transcripción de las entrevistas realizadas.

Justificación

Según Grancha (1992), el rugby es considerado un deporte que nace como un juego de pelota asociado al fútbol. Asimismo el autor reconoce su origen en Inglaterra, en colegios y Universidades, donde las dimensiones del terreno como las reglas a seguir eran diferentes.

Respecto al ingreso de dicho deporte a la Argentina, se considera que fue tomado de los ingleses. El primer partido en nuestro país se jugó en 1873. Donde hoy se encuentra el planetario.

En la actualidad IMAS (Internacional Mixed Ability Sport), está al frente de un movimiento global que está lanzando un reto a la rigidez de la oferta que ha venido presentando el deporte base. De la mano de Martino Corazza y Mark Goodwin (actuales directores de IMAS) nace dicho movimiento, cuando deciden salir a buscar otros equipos en Europa que hicieran algo parecido al equipo que ya manejaban. Hoy hay más de 60 equipos en todo el mundo afiliados.

IMAS propone que toda persona debería poder aprovecharse del poder de transformación del deporte, con el fin de establecer sociedades sanas y felices. Sin embargo, los fundadores de dicho modelo entienden que hay mucha gente que sigue considerando barreras para practicar deportes convencionales. Por ejemplo: personas con discapacidad, tercera edad, cuestiones de género, raciales, religiosas, personas con baja autoestima, o personas bajo normas sociales establecidas demasiado rígidas. Por eso mismo poseen un equipo educativo que viene desempeñando su labor de aproximación y desarrollo del modelo Mixed Ability desde 2009. Aunque al principio se trabajaba con personas adultas con discapacidad, hoy se alcanza a miles de personas.

El modelo Rugby Mixed Ability promueve la inclusión social mediante éste deporte, la educación, y anima a todas las personas a participar en los clubes de deporte. Se mantiene dentro de la estructura del rugby convencional y no son segregados ni

reducidos a jugar solamente contra aquellos equipos de Mixed Ability en una liga distinta y separada (Corazza & Goodwin, 2019) .

Ahora bien, resulta fundamental considerar dentro de un equipo inclusivo la figura del técnico deportivo, quien tiene que desplegar diferentes roles simultáneamente. No solo debe manejar información en relación a sus tareas, sino que debe hacerlo en relación sobre las actitudes, afectos y sentimientos de sus jugadores. Es lo que ha venido a llamar Muñoz (1997), la actuación socioemocional del entrenador.

En ésta línea, Sánchez (1996), entiende y propugna la perspectiva psicopedagógica en la relación entrenador- deportista. Asimismo, Giménez et al., (2002), exponen que en la mayoría de los programas de formación de los entrenadores se utiliza un enfoque que atiende principalmente a la técnica deportiva, por lo que la formación la consideran insuficiente. Defienden que de un entrenador nos pueden interesar tanto o más sus características como educador, como su especialización técnica.

Para Cruz et al., (1996) en los programas de formación de entrenadores, se deben enseñar los principios de un enfoque positivo del entrenamiento para mejorar la comunicación de los entrenadores con los jugadores y así mejorar el rendimiento deportivo, la autoconfianza, el clima motivacional y la deportividad.

Según Gimaraes (1998), el perfil de un técnico deportivo formador de jóvenes deportistas debe recoger: una formación específica, desarrollar el respeto por los valores éticos y profesionales, vocación por enseñar y capacidad de comunicación. Por otra parte, en el año 2009, las federaciones que componen los miembros de World Rugby nombraron la integridad, la pasión, la solidaridad y el respeto como los conceptos esenciales que definen al rugby. Los valores esenciales del rugby hacen que quienes comiencen a practicarlo entiendan enseguida el espíritu de éste deporte y lo que le hace único como un ejercicio en el que juegan personas de toda condición física, talla y habilidad.

Siguiendo en la misma línea, y considerando el modelo de Rugby Mixed Ability, el deporte tiene el poder de transformar vidas, haciéndonos sentir más saludables y más felices. Sin embargo hay gente que se siente excluida o marginada debido a un cierto

estigma, a ciertos perjuicios, o a una cerrada percepción personal de sus capacidades. A menudo se contempla el deporte como una prerrogativa de una élite de atletas o de mayorías con un cierto estatus social. Los deportes de base pueden así mismo ser los responsables de que se excluya a las minorías, arrojándolas a actividades de tipo exclusivo, caritativo o separatistas.

Dicha fuente señala que, además de los bien conocidos beneficios de tipo físico del deporte y del ejercicio, hay también beneficios que se hacen muy patentes en nuestro bienestar mental. Los deportes y el ejercicio pueden mejorar: el patrón y la calidad de nuestro sueño, los niveles de energía y la sensación de bienestar, la autoestima, pueden reducir los niveles de estrés y la depresión. La participación en un deporte y el asociarse a un determinado club ayuda a crear lazos sociales. El capital social es un componente importante de la resistencia y adaptación de una persona. Las personas que juegan al rugby aprenden valores que son igualmente válidos fuera del campo de juego. Aquellos que han superado alguna barrera y han podido participar de un deporte, son a menudo ejemplares, y una total inspiración para que otros miembros de la sociedad decidan estar más activos.

Por tal motivo resulta relevante, plantear el rugby, desde una perspectiva psicopedagógica, formativa general, desarrollando actitudes, valores, y hábitos saludables en sus jugadores, principalmente aquellos que se encuadren dentro de una discapacidad intelectual, para que éstos desarrollen un mayor crecimiento personal; con el fin de implicar en ello a instituciones deportivas, escuelas, familias y fundamentalmente a entrenadores, ya que son el elemento más cercano que más puede influir tanto en los jóvenes deportistas como en la metodología que utilice.

A partir de lo enunciado, la problemática que se aborda en éste trabajo es concerniente a: ¿Qué concepciones poseen los facilitadores en la Asociación Deportiva Francesa en el año 2022 acerca de la discapacidad intelectual en adolescentes que juegan al rugby? Con el propósito de inferir sobre la problemática que se les presentan

a los entrenadores/ facilitadores frente a la discapacidad intelectual, y de ésta forma poder abordarlo desde una perspectiva psicopedagógica

Primera Parte: Antecedentes Científicos

El relevamiento del conocimiento producido hasta el momento acerca de la utilización del rugby como una herramienta para la inclusión de personas con discapacidad, arroja diferentes temáticas. Temáticas que se enfocan principalmente en:

1.1 La importancia del rugby para la Socialización de las personas con Discapacidad

Da-Silva, et al. (2022), investigaron en Chile acerca de la enseñanza del rugby y sus valores a los que no conocían éste deporte, así como demostrar a los miembros sin discapacidad que las barreras son puestas por la sociedad y que las personas con discapacidad tienen derecho a experimentar y probar, siendo ellas quienes establezcan sus propios límites. El objetivo fue evaluar el impacto del Mixed Ability Rugby en el equipo Tarucas Chile. Para ello se utilizó un cuestionario elaborado por Corazza y Dyer (2019), que fue traducido al español y enviado a las personas relacionadas con el equipo de Tarucas. Respondieron al cuestionario un total de 45 personas, de las cuales solo 4 consideran tener algún tipo de discapacidad. La media de edad es de 36,69 años; y destaca que ninguna conoce el MA Rugby desde hace más de 5 años, lo que demuestra que ésta es una modalidad bastante reciente en el entorno de Tarucas. En cuanto al rol de las personas encuestadas, 15 eran jugadores/as, 21 eran familiares o asistentes personales, 3 miembros de la Junta Directiva y 6 voluntarios/as. En base a las respuestas, se concluyó, que el modelo es muy útil para incluir a personas con habilidades diferentes en la sociedad a través del deporte. Asimismo, manifiestan que cada persona asume un rol importante por igual y permite abordar la desigualdad en todo lo referente a la práctica deportiva. Por eso propone extender este modelo a otros deportes y a otros ámbitos de la sociedad. Igualmente, resalta que el 20% de las personas encuestadas no habían tenido relación con personas con discapacidad anteriormente. Además los entrevistados exponen que las personas con discapacidad deben enfrentarse a barreras en su día a día, como la aceptación social y el ser reconocidas para poder rendir en los diferentes deportes.

En cuanto al impacto en las relaciones interpersonales, el 57,8 % de las personas encuestadas hacen referencia a que su participación en los Tarucas ha impactado de forma positiva en su sentimiento de pertenencia a un grupo (36,5 %) y en el cambio de perspectiva en relación a la diversidad y a las posibilidades de inclusión (22,2%). Otros impactos que se señalan son el aumento de posibilidades de práctica deportiva y la mejora de bienestar físico, mental y social. En lo referente a la participación en la comunidad, la mayoría de las respuestas afirman que Taruca ha tenido impactos positivos en el entorno, sobre todo en cuanto a la visibilidad de la diversidad y al fomento de la inclusión social (24,4 %). También destaca que, Tarucas se reconoce como un referente en cuanto a inclusión en el rugby y en el deporte (15,5%). Por último, algunas personas ponen de manifiesto el vínculo que existe entre la inclusión en el deporte y en otros ámbitos de la vida de las personas (empleo, educación). Se llegó a la conclusión que, el modelo de MA Rugby es bien valorado por las personas relacionadas con Tarucas, quienes consideran que debería extrapolarse a otros ámbitos de la vida para generar más entornos inclusivos. No solo se ven impactos en torno a la inclusión, sino también en la mejora de la calidad de vida de los participantes y en el sentido de pertenencia al grupo.

Una de las limitaciones de esta investigación fue la poca participación por parte de jugadores con discapacidad, debido principalmente a la cantidad de preguntas del cuestionario. Como línea de investigación futura se propone crear un cuestionario más accesible para garantizar la participación en el estudio; y replicar la investigación en otros equipos y países de América.

Del mismo modo, Flavia Arrigoni (2021), relata la experiencia de los Cuyis en Mendoza, Argentina, basada en el Modelo Mixed Ability Rugby. En dicho modelo, el equipo de 15 jugadores está integrado por personas con discapacidad intelectual (jugadores) y personas con conocimiento en rugby (facilitadores). El objetivo fue, analizar y comprender la relación entre la experiencia de participación de los jugadores de rugby con discapacidad intelectual en MIXAR Mendoza (Argentina) y un estilo de vida saludable. La investigación responde a una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico. La técnica utilizada para la recolección de datos fue el grupo focal.

Para el análisis de los datos se recurrió a la estrategia de la inspección analítica y se utilizó el software Atlas. Ti 6.2. Participaron 12 jugadores con discapacidad intelectual. Los resultados aportados por la investigación, se orientan a los hábitos de un estilo de vida más saludable presentado más frecuentemente en los jugadores vinculados a prácticas deportivas y a las nuevas y variadas relaciones interpersonales forjadas. En menor medida aluden a las actividades de ocio y a los aspectos vinculados a una adecuada nutrición. La participación en Los Cuyis favorece la adquisición de hábitos de estilo de vida saludable en jugadores con discapacidad intelectual, lo que repercute directamente en la salud integral.

1.2 El rugby como Modelo de Educación Inclusiva

Olabarrieta Arranz, Idoia (2020), considera que la mayoría de los estudios se centran en el ámbito educativo. La autora realiza una investigación con el objetivo de conocer y valorar las actitudes y creencias hacia la inclusión de jugadores/as de rugby. Para ello llevó a cabo una intervención en la que personas con y sin discapacidad intelectual (DI) participaron de una jornada de rugby inclusivo. Setenta y dos personas participaron en el estudio divididas en dos grupos. El grupo intervención (GI) (n=31) participó en la jornada de rugby inclusivo y el grupo control (GC) no (n=29). De los 72 participantes, 12 eran personas con DI y 60 eran personas sin DI. Ambos grupos contestaron el cuestionario modificado Attitudes towards Inclusion in Physical Education Scale: ATIPES. El grupo intervención (GI) participó en la jornada de rugby inclusivo Rugby for All, mientras que el grupo control no formó parte de ella. A todos los participantes se les explicó los riesgos y beneficios de la participación en el estudio y firmaron el preceptivo consentimiento informado. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del País Vasco. Los resultados no mostraron mejores actitudes en un grupo que en otro ni entre el Pre y el Post de cada grupo. Los resultados entre el Pre y el Post del GI fueron significativos, obteniendo valores más elevados en el Post. No se encontraron diferencias significativas en el GC. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el GI entre chicos y chicas, pero si se mostraron entre Pre y Post del GI chicos. Los efectos positivos de la intervención no parecen muy notables, teniendo en cuenta que los participantes partían con una alta

actitud positiva hacia la inclusión. Futuras investigaciones desde el ámbito físico-deportivo son necesarias para el estudio de la inclusión en contextos no escolares.

Martínez Rosero, Álvaro Renán (2021), por otro lado, basa su investigación en la percepción de los Docentes de Educación Física, sobre la iniciación del Rugby y su implementación en las clases de Educación Física de bachillerato, como una enseñanza alternativa a los deportes tradicionales. Dicha investigación es de tipo o alcance descriptivo, tiene un diseño no experimental, por cuanto no se busca modificar ninguna variable, sino analizar su comportamiento tal cual se da, en el escenario real, registrando sus características. En este caso, no se desarrolla ninguna estrategia de capacitación o introducción de las actividades de rugby en la asignatura de EF en la ciudad de Quito, sino que se registra la valoración de los docentes de dicha asignatura, con sus impresiones sobre la incorporación de este tipo de contenidos. Se optó por una muestra dirigida para sujetos voluntarios, aplicando una encuesta digital, mediante la plataforma Google Forms. Respondieron el cuestionario, un total de 133 docentes de la asignatura de EF, de unidades educativas, públicas, privadas y fisicomisionales, ubicadas en la ciudad de Quito.

Los resultados de dicha investigación evidenciaron que las premisas fundamentales de este deporte están en el fortalecimiento de valores tales como el respeto a la diversidad y el trabajo en equipo.

Se interpretaron los resultados de las percepciones con base en las características de los docentes afines a la disciplina deportiva y a las teorías actuales, determinando una amplia aceptación por la incorporación de esta práctica deportiva en el currículo de la asignatura de EF en la ciudad de Quito. Por último, se presentó una propuesta a los docentes de EF de primeros de bachillerato para que adquieran conocimiento para la enseñanza del rugby, enfocada en el modelo de iniciación deportiva. Esto fue posible con la adaptación de 8 clases preparatorias con base en el reglamento del rugby, promoviendo principalmente el rugby imagen, caracterizado por prescindir de los movimientos y golpes violentos del deporte profesional.

En síntesis, los antecedentes sobre las investigaciones planteados, indican las posibilidades que el rugby brinda como una herramienta inclusiva para aquellas personas con discapacidad intelectual, sobre todo en el ámbito escolar. Asimismo, se

demostró la importancia de dicho deporte en la creación de hábitos saludables, como así también en el fortalecimiento de valores.

Teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad se da cuenta que: no se ha investigado acerca de la concepción que los entrenadores/facilitadores poseen sobre la discapacidad intelectual en la etapa de la adolescencia.

Segunda Parte: Marco Teórico

2.1 Rugby

2.1.2-Su Historia

Según Grancha (1992), el juego de rugby tiene sus orígenes no demasiado bien definidos. Se lo ubica en Inglaterra, describiéndose como partidos de fútbol que se jugaban durante la Edad Media. Este fútbol, a menudo prohibido por la realeza o por decreto de los magistrados, en el mejor de los casos era tolerado, no sin dificultades, a lo largo de cientos de años, como válvula de escape para los varones apuestos.

En 1618 bajo el reinado de Jaime I de Inglaterra se hizo la Declaración de los Deportes, en la que se defendía su práctica.

Durante el siglo XVIII, éste deporte que aún se confundía con el fútbol, conoció un enorme desarrollo en las Universidades de Cambridge, Oxford, Eton, y Winchester. Pero con la introducción de las costumbre inglesas del sabatt (el descanso semanal sagrado para los puritanos), el fútbol perdió popularidad durante el siglo XIII.

En Inglaterra, las melés, término que hoy día se utiliza para denominar una de las formaciones más características de éste deporte practicado por la delantera, continuaban siendo la base del juego. Su objetivo era volver a empezar el juego o reiniciarlo con una lucha por la posesión del balón después de que había ocurrido una infracción o detención. Inicialmente el número de jugadores no estaba limitado y los partidos podían durar días consecutivos. A los participantes de las melés se los llamaba battle horses o bulldogs; a los más bajos y rápidos, que esperaban la salida de la pelota, se les llamaba lighr brigada o traviesos.

Concretamente Grancha (1992), ubica la ciudad de origen del rugby y de su escuela que fueron los precursores del rugby. Dicha escuela no sólo fue la precursora de un juego sino también la creadora de un método moderno de educación, que posibilitó, posteriormente, la conversión de Inglaterra, en el hogar de los deportes en el siglo XIX. Una serie de factores, hicieron esto último posible; por un lado, la voluntad

de los diferentes directores de la escuela de que los alumnos dispusieran de espacios amplios y adecuados para la práctica de sus diversiones (circunstancia que hizo posible que la escuela actuara de “conservatorio” del viejo juego medieval), y por el otro, el nombramiento de Thomas Arnold en 1828, como director del centro, el cual fue el iniciador y potenciador del método moderno de encuentro interescolares por primera vez en ese país.

Ahora bien, Perasso (2011), señala que:

Los antecedentes lejanos del rugby podrían ser el episkyros (juego de pelota de la Antigua Grecia), el harpastum (juego de entrenamiento militar romano practicado por los reclutas); y la soule (juego de pelota que se practicaba a través de los prados, los bosques, landas y hasta las villas o estanques en las regiones francesas de Normandía y Picardía (pp. 23-24)

Asimismo, en el año 1839, surge el primer club de rugby, formado por exalumnos de la escuela de Rugby en Cambridge.

Por otra parte, en 1870 se funda el primer club de rugby en Francia. En 1900 por primera vez el rugby participa de las olimpiadas.

Canalda et al. (2019), en éste sentido, consideran que hoy día el rugby en la Argentina continúa creciendo y expandiéndose, sumado cada vez más chicos a los clubes. Ahora bien, esto ha sido un trabajo que implica una transformación del rugby amateur a uno profesional y eso conlleva tiempo.

2.2. Discapacidad

2.2.1 Concepto

El concepto de discapacidad con el correr de los años ha ido sufriendo modificaciones: Foucault (1975), realiza un análisis sobre anomalías, tal como funcionarían, según el autor, en el siglo XVIII. Dichas anomalías se construyeron a través de tres elementos o figuras, la primera la denomina “monstruo humano”, el

marco de referencia es la ley. La noción de monstruo es esencialmente una noción jurídica, ya que viola las leyes de la sociedad y de la naturaleza. La segunda, que forma parte de la genealogía de la anomalía y el individuo anormal, es la que denomina, figura del “individuo a corregir”. El marco de referencia de éste son la naturaleza y la sociedad. El marco de referencia del individuo a corregir es mucho más limitado: es la familia misma en el ejercicio de su poder interno o la gestión de su economía; o, a lo sumo, la familia en su relación con las instituciones que lindan con ella o la apoyan. El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la política, etc. Éste muestra la siguiente diferencia con el monstruo: su índice de frecuencia es naturalmente mucho más alto. El monstruo es la excepción por definición; el individuo a corregir es un fenómeno corriente. En cuanto al tercero, es el “masturbador”. Su marco de referencia ya no es la naturaleza y la sociedad, ya no es la familia y su entorno, es un espacio más estrecho, es el dormitorio, la cama, el cuerpo; son los padres, los supervisores directos, los hermanos y hermanas; es el médico: toda una especie de microcélula alrededor del individuo y su cuerpo.

El autor continúa describiendo la figura del monstruo, no como noción médica, sino como noción jurídica. En el derecho romano, se distinguían, dos categorías: la de la deformidad, la lisiadura, el defecto (el deforme, el lisiado, el defectuoso: eso es lo que se llamaba *portentum u ostentum*), y la del monstruo propiamente dicho. Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, el monstruo es una mezcla de los reinos animal y humano: el hombre con cabeza de buey, el hombre con patas de pájaro. Es la mixtura de dos especies, de dos individuos (dos cabezas y un cuerpo), de dos sexos (quien es a la vez hombre y mujer, es un monstruo). Es una mixtura de vida y muerte: el feto que nace con una morfología tal no puede vivir, pero que no obstante logra subsistir durante algunos minutos o algunos días, es un monstruo. Una mixtura de formas: quien no tiene brazos ni piernas es un monstruo. Sólo hay monstruosidad donde el desorden de la ley natural toca, trastorna, inquieta el derecho, ya sea el derecho civil, el canónico o el religioso. La diferencia entre lisiadura y la monstruosidad va a marcarse en el punto de encuentro, el punto de fricción entre la infracción a la ley marco, natural, y a la ley instituida por Dios o por las sociedades, en ese punto de encuentro de dos infracciones.

La lisiadura, en efecto, es sin duda algo que también trastorna el orden natural., pero no es una monstruosidad, porque tiene su lugar en el derecho civil o el derecho canónico. Por más que el lisiado no se ajuste a la naturaleza, en cierta forma está previsto por el derecho. En cambio la monstruosidad, es una irregularidad natural tan extrema que, cuando aparece, pone en cuestión el derecho, que no logra funcionar. Así se dirá que el monstruo es una infracción del derecho humano y el derecho divino. Por eso, el desorden de la naturaleza trastorna el orden jurídico, y ahí aparece el monstruo.

Vlachou (1999), toma en cuenta como punto de vista predominante sobre el concepto de discapacidad, un asunto personal trágico, producto de una deficiencia que es la causa principal de la discapacidad (incluso en casos en los que no existen factores clínicos). Esta visión se ha visto muy influenciada por el discurso médico sobre la discapacidad, que se centra exclusivamente sobre los aspectos clínicos del cuerpo humano y presta poca atención a sus aspectos sociopolíticos. El lenguaje de este discurso utiliza la noción de discapacidad y deficiencia simultáneamente. Este marco médico está reforzado por los discursos laicos y religiosos que definen a los discapacitados como personas que necesitan ayuda, que son objeto de compasión, casos trágicos, que son dependientes y niños eternos, de un rendimiento bajo conforme a los niveles ideales. Al analizar de qué forma responden las instituciones sociales a las personas etiquetadas como discapacitadas, Fulcher (1989) muestra cómo la discapacidad se ha construido como una dependencia a través de complejas políticas de procedimientos cuyo objetivo es regular en mayor medida la vida del individuo: la legislación y las disposiciones administrativas construyen la discapacidad como una experiencia y categoría compleja en cuanto a sus procedimientos, de modo que las personas discapacitadas llevan unas vidas inusualmente provisionales que entran en conflicto más de lo habitual con aquellos que detentan el poder dentro de un contexto cada vez más cuestionado. Dichos procedimientos personalizan y por ende despolitizan las cuestiones referentes a la discapacidad y proporcionan la base para que los “otros”, los capaces física y mentalmente puedan garantizarse a sí mismos, incuestionablemente, el derecho a asumir el cuidado y control de toda persona que haya sido definida como discapacitada. La ideología que se oculta tras este tipo de lenguaje crea formas de pensamiento que encubiertamente justifican las jerarquías, el poder y la autoridad.

Además el otro, el que está a cargo del discapacitado, el que lo controla, psicológicamente reduce sus sentimientos de culpa proyectando una actitud protectora, maternal o paternal hacia la persona “menos afortunada”. Este enfoque deficitario enraizado en conceptos médicos y religiosos sobre la discapacidad es absolutamente vital en lo que concierne a cómo los estados de bienestar y las prácticas educativas responden a un número cada vez mayor de ciudadanos

Guijarro (2004), actualiza en el concepto de discapacidad, aclarando que en 1994 tienen lugar dos acontecimientos importantes. El primero de ellos es la publicación de las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, cuya finalidad es garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Desde el punto de vista conceptual, en estas normas se recogen tres términos que contribuyen a una mejor definición del problema; deficiencia, discapacidad y minusvalía. Estos términos se habían acuñado anteriormente, desde el punto de vista de la salud, en la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en mayo de 1976, a través de la resolución 29.35. Desde esta perspectiva se considera que la deficiencia es toda pérdida o alteración de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La discapacidad hace referencia a las limitaciones funcionales que se producen respecto a los requerimientos sociales como consecuencia de las diferentes deficiencias. Por último, minusvalía sería la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás como consecuencia de las deficiencias del entorno.

Castillo (2012), introduce en el concepto de discapacidad a partir del siglo XIX, desde el paradigma del enfermo. La fusión de ambos conceptos pudo tener sus antecedentes en el temor al contagio asociado a la adquisición de algunos defectos, como se percibía en el caso de los leprosos, pero no era el caso de la mayor parte de las discapacidades. Por otra parte, durante muchos siglos tanto la enfermedad como la discapacidad mantuvieron, cada una por su lado, una relación significativa muy fuerte con la impureza que relegaba a ambas a la más absoluta marginalidad. En las culturas de la Antigüedad Clásica, lo que generalmente se aplicaba era un modelo de

consideración social de las personas con discapacidad basado en la prescindencia de las mismas, que asignaba a la carencia de capacidades físicas y mentales causas religiosas e irreversibles, normalmente maldiciones. . Bajo este modelo se optaba por eliminar a los niños nacidos con *defectos*. El Cristianismo, por su parte, no acabó con la sombra de maldición divina que recaía en la persona con discapacidad, pero le asignó un nuevo rol social junto a pobres y marginados, el de sujeto de compasión. Los que sobrevivían lo hacían mendigando, apelando a la caridad, o como objetos de diversión, en los márgenes más externos de la periferia social. Aunque fueran susceptibles de tener alma, estas personas continuaban viviendo condenadas por un pecado cuya signatura era su limitación física o mental. Cuando la revolución médica, que tuvo lugar a la sombra de la Revolución Francesa, asumió que salud-normalidad eran términos equivalentes, hizo equiparables los conceptos enfermedad-discapacidad, aunque en aquella época se refiriera a la segunda con nombres más negativos como anormalidad o invalidez. En realidad el segundo binomio surge naturalmente de negativizar el primero, y semejante operación además de confundir los términos, oculta la existencia de otro debate, en torno a cuáles deberían ser los principios organizativos de una sociedad inclusiva con la diversidad, en este caso referida a los cuerpos.

El autor da cuenta de la existencia de dos causas por las que este entrelazamiento entre enfermedad y discapacidad no se cuestionó hasta mediados del siglo XX. La primera de ellas es que parte de lo que caracteriza a la discapacidad, es decir, las diferencias funcionales y orgánicas caen en el dominio epistemológico de la ciencia médica y, por tanto, su discurso fue el único tenido en cuenta. Por otro lado, lo que la persona con discapacidad adquiría asumiéndose a sí misma como enferma, objeto de investigación médica, funcionó como falsa vía de inclusión social. Su situación continuaba sin ser aceptada socialmente, pero se le ofrecía la profesionalidad y el prestigio de una de las instituciones más respetadas de la época contemporánea, que le prometía una reinserción total en forma de posible cura. Adquiría así la consideración de enfermo, que si bien no era plena, suponía un salto cualitativo respecto a su estatus marginal o prescindible de los modelos anteriores. A partir de nuevos modelos para interpretar la discapacidad, como el Movimiento de Vida Independiente surgido a mediados de los años 60, principalmente en los países anglosajones, Estados Unidos y

Gran Bretaña, donde su objetivo principal era sacar a las personas con discapacidad de los hospitales e instituciones, incluso de sus propias casas, en donde se hallaban recluidas, para devolverlas a una vida de participación en comunidad, puso en evidencia que la discapacidad era un tema que escapaba de la exclusiva esfera del conocimiento médico, reivindicando la necesidad de ser tratada como un tema de derechos, discriminación y exclusión social.

2.2.2 Discapacidad intelectual

Rubio (2009), nos sitúa en los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX., donde N. Bank-Mikkelsen (1955), lanza un nuevo principio al que denomina normalización y que se formula como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (p.1). Dicho principio quedaría reflejado en la normativa danesa en el año 1959, diez años después, en 1969, será B. Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien profundice en éste principio formulándolo como: “Hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (p.1). Desde los países escandinavos, este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, desde donde W Wolfensberger (1972), retocará la definición de éste principio de normalización dándole una formulación más didáctica: normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) sean tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencia (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.). El principio de normalización fue evolucionando de tal manera que:

1-De una aplicación exclusiva a las personas con retraso mental se amplía a cualquier persona (evidentemente aplicable a cualquier persona con discapacidad).

2- No solo se trata de un resultado, como plantea Bank- Mikkelsen (1972), o de poner especial énfasis en los medios, como lo hace Nirje (1969), sino que se debe

contemplar conjunta y consecuentemente tanto los medios como los resultados, siguiendo a Wolfensberger (1972).

3-No se trata de un conjunto de actuaciones (aplicables solo o principalmente al sistema educativo), sino de unos principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que vive.

Rubio (2009) sostiene, que la formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de conceptos, aplicados al mundo de la discapacidad, pero en su formulación sigue siendo inofensivo para el medio social, aunque el entorno ya se ve comprometido. Todavía en ésta formulación es el sujeto con discapacidad el que debe realizar esfuerzos por acercarse a su medio, aunque comienza a existir, con cierta latencia, la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar pasos de aproximación.

Según García Alonso (2005), la Asociación Americana sobre Retraso Mental, AAMR, ha venido ofreciendo desde 1876 concepciones cada vez más clarificadoras, las definiciones han ido enriqueciéndose con los años y los nuevos conocimientos, y poco a poco esta Asociación está facilitando una visión y una intervención más acorde con las necesidades de estas personas.

Aunque todas las aportaciones de esta Asociación han sido importantes en su tiempo, se reconocen cuatro momentos especialmente relevantes: el primero tuvo lugar en la edición de 1957 cuando la AAMR añadió criterios numéricos al CI (coeficiente intelectual), consiguiendo con ello mayor objetividad en los diagnósticos; el segundo en 1959, cuando incluyó el concepto de conductas adaptativas, reconociendo el trabajo de Voisin (1843), primer autor que llevo a cabo el registro y medición de conductas adaptativas (Lambert y cols, 1993, p. 2); el tercero, en la edición de 1973, cuando estableció dos desviaciones típicas por debajo de la media en la valoración del CI y finalmente la conceptualización de 1992, al que se ha venido llamando: nuevo paradigma (Verdugo 1994), donde se considera a la persona con retraso mental no como un rasgo de incompetencia propio del individuo sino como una expresión de la

interacción entre la persona y su funcionamiento y el entorno, aportando un enfoque multidimensional al concepto.

Siguiendo en ésta línea, la autora toma en cuenta la siguiente definición sobre retraso mental como: una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiendo ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002a, p.8; 2003, p.17). En esta última definición, la AAMR mantiene el término de “retraso mental”, lo cual justifica expresando que más importante que la terminología (cuyo cambio es posible, pero no está aún consensuado), es la buena definición del concepto para evitar viejos tópicos inapropiados (Luckasson y cols., 2002a).

En esta versión se establecen, para una mayor comprensión y homogeneidad en las interpretaciones, definiciones de inteligencia, conducta adaptativa, apoyos, discapacidad y contexto:

- Inteligencia: Es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia. Las limitaciones en la capacidad intelectual han de ser consideradas a la vista de las otras cuatro dimensiones: conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto. La medida de la inteligencia posee distinta relevancia dependiendo del propósito (diagnóstico o clasificación).

- Conducta adaptativa: Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden en función de la vida diaria. Las limitaciones afectan tanto a la vida cotidiana como a los cambios necesarios que se han de hacer en función de las demandas o de las modificaciones ambientales. Las competencias y limitaciones en conducta adaptativa pueden tener diferente relevancia dependiendo del propósito que tenga la evaluación (diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos). Para el diagnóstico de retraso mental las limitaciones significativas en conducta adaptativa se establecen usando medidas estandarizadas, con normas y baremos concernientes a la

población general (incluyendo personas con y sin discapacidad). Para hablar de limitaciones, las puntuaciones obtenidas en la evaluación han de estar por debajo de dos desviaciones típicas con respecto a la media. Esta puntuación ha de obtenerse: (1). En uno de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social y práctica, o bien, (2) en la puntuación de conjunto de la medida de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

– Apoyos: Son los recursos y estrategias que se utilizan con el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses, etc., mediatizando así el funcionamiento individual. Los servicios son el tipo de apoyo que se ofrece desde los profesionales o instituciones. El funcionamiento individual es el resultado de la interacción entre los apoyos y las restantes dimensiones: Habilidades intelectuales; conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto

– Discapacidad: Es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro del contexto social y constituye una desventaja para el individuo.

– Contexto: Describe las interrelaciones en el ambiente que las personas viven cotidianamente. Se representa bajo la perspectiva ecológica e incluye al menos tres niveles diferentes: 1. El entorno social más cercano (el sujeto, la familia y/o tutores (microsistema): 2. El barrio, la comunidad, las organizaciones educativas, o los servicios de apoyo (mesosistema) y 3. Los patrones culturales, la sociedad, el país, las influencias sociopolíticas, las normas legislativas (macrosistema). El contexto también ha de ser considerado teniendo en cuenta las otras cuatro dimensiones señaladas. Puede tener diferente relevancia, dependiendo del propósito de evaluación (diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos). Puesto que no es típico ni corriente evaluar el contexto con medidas estandarizadas, es necesario aplicar el juicio clínico integral para entender como interrelaciona con el funcionamiento del individuo.

Vlachou (1999), observa la historia del desarrollo de las necesidades especiales, y la devaluación de los discapacitados, Tomlinson (1982), nos informa de que la profesión médica que luchaba por el reconocimiento profesional en Gran Bretaña del siglo diecinueve desarrolló un interés por los defectos mentales, y adquirió prestigio a

través del cuidado y control que se atribuyó sobre los deficientes mentales. Fue parte de un contrato entre el estado, los intereses sociales y económicos, y los de la profesión médica para segregar y controlar a este tipo de personas, a sabiendas de que no solo eran los discapacitados, sino otros grupos potencialmente problemáticos, los que estaban siendo identificados con dicho término. Éste servía a una diversidad de necesidades que tenían poco que ver con las necesidades de las personas discapacitadas. En lo referente al estado, los intereses económicos se vieron favorecidos al hacer desaparecer de las fábricas a aquellas personas defectuosas que representaban un obstáculo en el proceso de producción, mientras que los intereses políticos encontraron su recompensa en el confinamiento de un grupo social potencialmente problemático.

2.2.3 a Criterios de Clasificación DSM-5

Tomando en cuenta la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, se define la discapacidad intelectual, como un trastorno del desarrollo intelectual. La misma toma en cuenta para la clasificación, los siguientes criterios:

a-Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

b- Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social.

Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento de una o ambas actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

c- Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo

De acuerdo a lo especificado considera, la escala de gravedad actual según la siguiente clasificación:

- 317 (F 70) Leve
- 318.0 (F71) Moderado

- 318.1 (F72) Grave
- 318.2 (F73) Profundo
- 315.8 (F88) Retraso global del desarrollo
- 319(F79) Discapacidad intelectual no especificada.

2.2.3 b *Criterios de Clasificación CIE-10*

Según la Décima Revisión de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10), las afecciones se han agrupado de la manera que se creyó más apropiada para los fines epidemiológicos generales y para la evaluación de la atención de salud. Los grados o niveles de retraso son clasificados de la siguiente forma:

- F70 Discapacidad intelectual leve
- F71 Discapacidad intelectual moderada
- F72 Discapacidad intelectual grave
- F73 Discapacidad intelectual profunda
- F78 Otros tipos de discapacidad intelectual
- F79 Discapacidad intelectual no especificada

2.2.3 c *Debate acerca de éstos criterios*

Navas, et al. (2008), consideran que, la razón fundamental de cualquier sistema de clasificación consiste en explorar las similitudes y diferencias entre individuos y grupo. Tal proceso refleja a su vez las perspectivas teóricas y creencias de aquellos que clasifican, así como el objetivo que subyace al mismo.

Dichos autores sostienen que, las implicaciones de cualquier sistema de clasificación son profundas si tenemos en cuenta que a partir de los mismos pretendemos asegurar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad a la hora de recibir servicios y acceder a recursos. Señalan que, históricamente, el objetivo principal de todo sistema de clasificación en este campo ha consistido en intentar comprender la naturaleza de la discapacidad así como sus implicaciones para el diagnóstico y la intervención, por lo que las categorías diagnósticas han sido formuladas en términos de modelos médicos convirtiéndose en cierto modo en compartimentos

estancos al asumir que el hecho de pertenecer a una de ellas implicará un mismo tipo de necesidades, o en pasaportes para el acceso a diferentes recursos y servicios. La cuestión realmente importante radica en qué los sistemas de clasificación se deben utilizar, centrando nuestra atención en aquellos que son más útiles para los resultados que pretendemos obtener, asegurando tanto el desarrollo de la ciencia como la idoneidad de los servicios prestados. De lo contrario, el proceso de clasificación puede llegar a convertirse en un tratamiento individual que ignore los complejos problemas sociales y ecológicos que necesitan ser reformados. Por otro lado uno de los principales peligros derivados del empleo de sistemas de clasificación y diagnóstico es que son muy resistentes al cambio, y lo que comienza por ser un modo de organizar la información, acaba convirtiéndose, en ocasiones, en un modo de comprender y reaccionar ante el fenómeno.

2.3. Inclusión

2.3.1Diferencias entre la Inclusión e Integración

Rubio (2009), introduce el principio de normalización. El mismo comienza a tener una importante presencia en las políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación en el Reino Unido en 1978 del documento conocido como, Informe Warnock, en reconocimiento a Mary Warnock que presidió el equipo de trabajo encargado de redactar dicho informe, donde se plantea el principio de integración en el ámbito escolar.

En éste documento se manifiesta que, todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión. Pero va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una deficiencia que derive en limitación de aprendizaje, diciendo de ellos que presentan una necesidad especial y que, por lo tanto, precisan también atenciones especiales, pero respetando el derecho a la educación dentro del sistema ordinario. El principio de integración rebasará la función escolar y se verá extendido a otras parcelas: se comenzará a hablar de “integración social” o “integración laboral”. La integración, quedaría entendida como: la incorporación, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él. Según el caso ese grupo de referencia puede ser el de alumnos de la misma edad, los trabajadores del mismo sector

productivo o el grupo social con el que se relaciona el sujeto. Las bases en que se asienta el principio de integración ya dejan en evidencia la necesidad de una aproximación del entorno al sujeto (adaptaciones curriculares o en el puesto de trabajo, medidas excepcionales de discriminación positivas, etc.), desplazando del sujeto a su medio el peso central para el proceso de incorporación de la persona con discapacidad.

En la misma línea, el autor, define el término inclusión, como un verbo que presenta varios significados, todos ellos con el sentido de algo o alguien insertado entre otras cosas o personas. Esta definición en ningún momento presupone que el ser incluido requiere ser igual o semejante a los demás a quienes se agregan. Cuando se habla de una sociedad inclusiva, se piensa en la que valora la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Es dentro de ella que se aprende a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos.

Continúa diciendo que, en junio del año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema, Acceso y calidad. Es en el marco de esta Conferencia cuando se produce una vuelta de tuerca más en ese proceso que nos lleva de la normalización a la inclusión. Al igual que nos sucedió con los precedentes, el principio de inclusión parte de planteamientos realizados dentro del sistema educativo. Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad. ¿Cuáles son las principales diferencias entre inclusión e integración? En la inclusión, la inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan prepararse para la escuela regular), exige rupturas en los sistemas, cambios que benefician a cualquier persona, exige transformaciones profundas, la sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad, defiende el derecho de todas las personas, con y sin discapacidad, trae para dentro de los sistemas los grupos excluidos y, paralelamente transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para todos, se busca calidad para todas las personas con y sin discapacidad, valoriza la individualidad de las personas con discapacidad, no quiere disfrazar las limitaciones,

porque ellas son reales, no se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente, a partir de la certeza que todos somos diferentes, no existen los especiales, los excepcionales, lo que existen son personas con discapacidad. En la integración, la inserción es parcial y condicionada (los niños se preparan en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares), pide concesiones a los sistemas, cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad, se contenta con transformaciones superficiales, las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes, defiende el derecho de las personas con discapacidad, inserta a los sistemas grupos de excluidos que puedan mostrar que son aptos, es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas, como reflejo del pensamiento integrador, cita la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo, tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las posibilidades de inserción, la simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para una integración.

Vlachou (1999), considera la integración como un proceso social y sus definiciones no pueden escapar de dichas complejidades. Requiere de una serie de parámetros que tienen implicaciones educativas, políticas, morales, teóricas y prácticas. Algunas definiciones poseen un mayor grado de adherencia, pues están enraizadas en las prácticas y discursos institucionalizados a distintos niveles. El grado de adherencia de ciertos discursos está fuertemente ligado al poder que detentan algunos grupos. Que permiten a éstos mantener y perpetuar sus posiciones, necesidades y prioridades ideológicas. El lenguaje, el conocimiento, las asunciones, y los mitos son útiles usados para apuntalar y enmarcar dichas posiciones.

La autora intenta defender algunos argumentos relacionados con el concepto de integración: primero, que la segregación no ha consistido principalmente en responder a las necesidades de los niños, sino que ha servido a otros motivos (incluso los ha enmascarado) relacionados con las necesidades de la sociedad. Segundo, la obsesión por definir todo lo relativo a la incapacidad y la integración desde un punto de vista puramente médico ha discapacitado todavía más a las personas que sufren algún

tipo de discapacidad física o psíquica, en vez de ayudarlas a superar sus rémoras. Tal enfoque tiene un impacto negativo sobre los esfuerzos para crear sistemas educativos inclusivos y se ha utilizado para cubrir las deficiencias de las escuelas ordinarias para responder a las necesidades educativas de todos los niños. La cuestión referente a la normalización es importante en dicha discusión, pues sus definiciones están asociadas a las hechas de la integración de personas discapacitadas no solo en el contexto educativo sino en la sociedad en general. Finalmente, argumenta que la integración no ha sido vista hasta ahora como un compromiso para crear una educación inclusiva. Además de ésta falta de compromiso, hay determinados discursos sobre integración que han complicado y oscurecido lo que en realidad ocurre. Sostiene que el debate sobre la aplicación de las políticas de integración no se ha desarrollado de una manera neutra, sino dentro de un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas. El término integración implica fundamentalmente y principalmente, que los individuos a los que se refiere se perciben como diferentes, inferiores, y que han sido segregados de la práctica ordinaria.

Considera que esta diferenciación se ha basado en el principio según el cual algunos niños, debido a sus deficiencias individuales, no pueden manejarse dentro del sistema educativo ordinario. Esta perspectiva médica y psicológica fue legitimizada por una ideología humanitaria que veía a las personas con discapacidad separada del resto de la sociedad debido a su discapacidad. Dentro de este contexto, una forma de satisfacer las necesidades de los discapacitados era protegerlos de la cruda realidad de la vida escolar ordinaria. Protección ha sido sinónimo de institucionalización, ya que estos niños han tenido que ser educados en aulas aisladas. Un discurso inclusivo requiere que se lleven a cabo algunas desmitificaciones. Primero, la discapacidad como categoría; como tal es parte de las relaciones sociales conflictivas y tiene ciertas condiciones sociales e institucionales de existencia, especialmente dentro de campo de bienestar, la salud y los sistemas educativos. Segundo, la discapacidad es una categoría disputada que ha sido definida de formas diferentes por distintos grupos. Es una categoría disputada porque existen teorías opuestas dentro de los diferentes discursos. Para algunos, la discapacidad es un trágico asunto personal, un déficit individual que debe tratarse y curarse (los discursos médicos y religiosos); para otros denota necesidad, ayuda y privilegios. Para las personas discapacitadas se trata de una categoría de

opresión y, como tal, el énfasis ha de situarse en la importancia de los orígenes sociopolíticos de la discapacidad y en los elementos sociales esenciales que constituyen las bases materiales de los fenómenos ideológicos que la construyen. Finalmente para otros la discapacidad ha sido utilizada como categoría de procedimientos, y no como algo que la gente no puede hacer. Como categoría de procedimientos, se ha usado a menudo el término discapacidad en algunos discursos para justificar una mayor regulación de la vida de los individuos discapacitados pese a la aparición de los derechos como cuestión central de tal legislación y su correspondiente debate. Así la discapacidad es un término del que pretenden apropiarse distintos sectores sociales; es una categoría política. El complejo proceso de inclusión es uno de los mejores ejemplos existentes para mostrar que la discapacidad es una categoría políticamente disputada. El principal conflicto se deriva de la asociación entre los procesos de integración y de normalización, pues el principio de normalización es parte del lenguaje de la filosofía actual sobre el cuidado de las personas discapacitadas en Gran Bretaña. Asimismo dentro de la noción de integración, hay un controvertido discurso que es fundamental. En un lado del extremo, el esfuerzo consiste en retener tradiciones separadas en comportamientos distintos con sus propias bases de poder, dejando a éstas que resuelvan, o incluso actúen, sus diferencias dentro de una estructura externamente unificada que les permite coexistir y a la sociedad creer que de algún modo están unidas. En el otro, se revisan esfuerzos para revisar y ampliar lo que se ve como el escenario actual de “normalidad” con el objeto de satisfacer todas las necesidades, tanto si se han definido como “especiales”, como “vocacionales”, “vitales” o de cualquier forma

2.3.2 Inclusión en el deporte

Testa (2019), considera que cuando se habla de inclusión, de manera natural, podemos identificar barreras para el aprendizaje, y la participación, ya que se orienta hacia las necesidades y apoyos que requiere la persona para ser parte activa de la comunidad, del grupo, del equipo. La inclusión se refiere a la presencia, la participación y el progreso de la persona.

Sostiene que hacer un deporte para una persona con discapacidad implica, identificar los apoyos que necesita para desarrollar diferentes habilidades. Pueden existir

apoyos que se traducen en el recurso humano, las familias o los voluntarios que son fundamentales para el desarrollo de las actividades. Por eso es que la práctica deportiva es un medio para la inclusión, porque desde la familia se empieza a romper estigmas, se empieza a quitar prejuicios y se eliminan los estereotipos.

La autora menciona que, la Unión Europea define la inclusión social como: un proceso que asegura que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven. Pone énfasis en el derecho de las personas de tener una vida asociada siendo un miembro de una comunidad.

La misma Convención para Garantizar los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006), reconoce bajo el modelo social y de derechos humanos, que la discapacidad es el resultado de, la interacción entre las deficiencias de las personas con las barreras del contexto por lo que alude a que el Estado garantice el ejercicio de éstos en igualdad de condiciones con las demás personas, lo que obliga a mirar a las personas con discapacidad como sujetos.

Para Ferrer (2019), la inclusión de las personas con discapacidad siempre ha sido un eje prioritario en las políticas de desarrollo social en la Unión Europea y en el resto del mundo; siendo las actividades físicas y deportivas, y por lo tanto, también el deporte de competición, un importante medio para fortalecer y conseguir los objetivos de inclusión social, especialmente para este colectivo. Siendo el objetivo preferente el favorecer, en igualdad de condiciones, la práctica de las modalidades deportivas sea cual sea las características físicas, psíquicas o sensoriales de las personas que lo practican. Este proceso representa un reto que marcará el futuro de las modalidades deportivas y del deporte de competición en el siglo XXI

Anízar (2019), habla sobre el origen de las Olimpiadas Especiales. Dichas Olimpiadas fueron creadas por la Sra. Eunice Kennedy Shriver quien ha sido líder en el esfuerzo mundial de mejorar y ampliar las vidas de las personas con discapacidad intelectual. A partir de este momento, se comprobó que las personas con discapacidad intelectual tenían más habilidades para los deportes y la actividad física de lo que se podría

imaginar. El autor explica que en las Olimpiadas Especiales se manejan todos los niveles de habilidad, esto quiere decir que todas las personas con discapacidad intelectual de todos los niveles, que van de acuerdo al grado de discapacidad de la persona, tienen la oportunidad de participar en niveles superiores de competencia. Lo que se hace es dividir a través de series equitativas en niveles de habilidad, o con el grado de discapacidad que tenga la persona y entonces se conforman grupos de competencia los cuales compiten en igualdad de circunstancias haciendo de esto una competencia justa para todos.

Según Pérez Tejero (2012), un camino para las comunidades que buscan la inclusión de personas con discapacidad, es el de la inclusión deportiva. Este inicialmente se presenta con la adaptación de los deportes como “instrumento útil” según lo trata el área encargada (AFA) Actividad Física Adaptada, dentro del Directorio del Deporte, además del vademécum del Comité Internacional de la Educación Física y las Ciencias del Deporte ONU. La “adecuación” de las actividades deportivas consiste en cambiar los medios tradicionales de su práctica, a modelos convencionales, se ha convertido en una de las muestras iniciales de inclusión, pero no la única.

El año 2005 fue declarado “Año Internacional del Deporte y la Educación Física”, y un año más tarde, para personas con discapacidad, se reconoció como derechos humanos la actividad física y el deporte. Esto muestra el avance que mantienen diferentes organizaciones en la actualidad.

2.3.3. La figura del Facilitador en el Deporte Inclusivo

Barnet, Segura Bernal et al. (2014), abordan la actuación del técnico del deporte adaptado desde un enfoque de la Psicología Positiva, un modelo que tiene como finalidad estudiar el bienestar y las fortalezas del ser humano, integrando conocimientos de los paradigmas conductual-cognitivo y humanista. La Psicología Positiva permite analizar el desarrollo de competencias, estrategias y herramientas para trabajar con el potencial y los puntos fuertes del individuo (pensamiento positivo) y pone atención en la mejora de la calidad de vida, la promoción de la salud y el bienestar.

Los autores consideran que, el deporte adaptado en su conjunto es más complejo que el deporte general. Esto se debe, en primer lugar, a la diversidad de perfiles de los deportistas a causa de los tipos y grados de discapacidad, lo cual repercute, entre otros

aspectos, en la propia tarea deportiva, en el número de actividades y en el sistema de competición, así como también en el papel de los principales actores. El entrenador, junto con el deportista y los gestores deportivos, juegan un papel fundamental en el proceso inclusivo que supone toda práctica deportiva y en el caso del deporte adaptado, la importancia se incrementa. El técnico de deporte adaptado, además de los conocimientos habituales para dirigir un grupo deportivo, debe atender otros aspectos como el tipo de discapacidad, las necesidades específicas del deportista, las mayores diferencias individuales, la influencia del contexto en los diversos niveles de aprendizaje, los sistemas especiales de entrenamiento y competición, o los aspectos del contexto familiar y social. Un buen entrenador de deporte adaptado debe afrontar situaciones más complejas que las habituales y conocer las limitaciones y los puntos fuertes de sus deportistas. Desde el punto de vista de la organización deportiva, hablar de un técnico es hacerlo en tanto que líder que ejerce un rol prescrito desde el sistema socio-deportivo y desde las expectativas del propio grupo. Es un rol doblemente funcional: técnico (centrado en la tarea) y socio-educativo (centrado en el desarrollo como persona y en objetivos psicológicos no necesariamente relacionados con la excelencia en el rendimiento). En el deporte, el liderazgo afronta la doble exigencia de ocuparse de la vertiente personal y de la vertiente social del deportista, ya que facilita su desarrollo personal, a la vez que su rendimiento sufre una exigencia social por los resultados.

Por otro lado, Balaguer et al. (2014), sostienen que en la investigación realizada durante las últimas décadas en el contexto deportivo, sobre los antecedentes de la cohesión, se ha subrayado la importancia que tienen los líderes y/o los entrenadores. En ésta línea, Duda y Balaguer (1999) desarrollaron un modelo integrado sobre los antecedentes y consecuencias de la conducta del entrenador como líder en el que se sugieren enlaces directos entre el clima motivacional percibido creado por los entrenadores con las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales, tanto de los deportistas (constructos personales) como del equipo (constructos grupales). También se defienden relaciones directas entre los constructos personales y grupales. En este trabajo, se estudian las relaciones del clima motivacional percibido creado por el entrenador sobre la cohesión percibida (constructo grupal) y la motivación de los jugadores (constructo personal), sugiriendo que la motivación autodeterminada puede actuar como variable mediadora en esta relación. El clima motivacional creado por el entrenador, se define como la atmósfera

psicosocial prevalente en un equipo, que se caracteriza por un conjunto de facetas que incluyen tanto la estructura situacional, como los criterios que utilizan los entrenadores en su dinámica con el equipo. Finalmente, la asociación que se propone en este trabajo entre la calidad de la motivación y la cohesión se fundamenta en que las razones que tienen los deportistas para practicar deporte (desde baja hasta alta autodeterminación) puede favorecer o dificultar la comunicación y coordinación entre los miembros del equipo, lo que a su vez puede promover la cohesión. Por ejemplo, las razones más auto determinadas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) conllevan mayor implicación en la tarea, lo que en los deportes de equipo va asociado a una mayor coordinación en el desempeño de la misma, mientras que las menos auto determinadas (regulación externa e introyectada) y la no motivación reflejan menor interés intrínseco y de menor constancia en la implicación en el quehacer del grupo para la consecución de las metas. En definitiva, la percepción de los climas motivacionales creados por los entrenadores está vinculada con el grado de la calidad de la motivación de los deportistas y que ésta a su vez puede favorecer o dificultar la cohesión del equipo.

2.3.4. Rugby inclusivo

Shannon (2021), toma como ejemplo, Trust Rugby Internacional Spain que junto a la Fundación Espurna lleva más de 6 años desarrollando un modelo de Rugby inclusivo que tiene como finalidad la inclusión social a través del equipo de rugby de Cullera. Dicho modelo trabaja con adultos, ya que consideran que una vez terminada la etapa escolar agudizan los problemas de sociabilización. Ahora bien, el objetivo era que tuviera una faceta inclusiva, creando un equipo donde todos pudieran disfrutar participando de un deporte con otras personas, con o sin discapacidad. No se trata de crear una nueva entidad, club o federación, las personas con discapacidad tienen que formar parte de clubes y federaciones ya existentes.

Ignacio (2020), menciona a Yaguare Mixed Ability Rugby que es un club deportivo asociado a Yaguare Rugby Club, ambos con sede en la ciudad de Ecuador. Cuando el aficionado al rugby, JM, de nacionalidad española, llegó a Ecuador en el año 2008 comenzó a relacionarse con la escasa escena laboral. No tardó en aparecer el proyecto del Club Yaguare Rugby e integrarse a la liga nacional ecuatoriana. Años después, hacia 2014, apareció en el entrenamiento un joven con Síndrome de Down que

había jugado al rugby en España (era hijo de inmigrantes), quien se incorporó al equipo. Así nació Yaguare Mixed Ability Rugby. El objetivo de dicho proyecto, es dar a conocer más su labor, como institución y como un modelo de inclusión (modelo Mixed Ability).

Como ya fue mencionado con anterioridad, Mixed Ability Rugby, es una modalidad de rugby en la cual los equipos están formados por personas con o sin discapacidad. No se usa ningún tipo de sistema de clasificación o identificación y se rige por el reglamento de World Rugby (manual de estudio, consulta y aplicación, fundamentalmente de los árbitros, pero que todos los involucrados en el juego deben conocer). El modelo Mixed Ability promueve la inclusión de personas con discapacidad en el entorno de clubes convencionales. Este modelo se basa en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y su objetivo fundamental es fomentar la inclusión social a través del deporte, de la educación, y los derechos humanos. Está gestionado por el International Mixed Ability Sport (IMAS), entidad que organiza el deporte Mixed Ability a nivel internacional. Se han realizado varios estudios sobre el Mixed Ability Rugby.

Según Limas (2020), es positivo para generar estilos de vida saludables. Siguiendo ésta misma línea, según, Damiani (2019), es útil como una herramienta pedagógica. Además, Dyer y Corazza (2018) llevaron a cabo una investigación para evaluar los impactos del Mixed Ability Rugby, en los que demostraron los beneficios de ésta modalidad deportiva tanto a nivel individual (mejora física, aumento de relaciones sociales, mejora del desarrollo personal) como a nivel comunitario (sociedades más inclusivas y saludables, rompiendo barreras en la participación del deporte).

En el año 2018, se celebró en Chile el primer encuentro de rugby inclusivo, donde participaron más de 200 personas con y sin discapacidad. En el estuvieron presentes jugadores de los Pumpas XV, equipo de Mixed Ability Argentina, quienes sirvieron de ejemplo para la fundación oficial de Tarucas Mixed Ability, el primer equipo de Mixed Ability Rugby en Chile. En marzo de 2019 comenzaron oficialmente los entrenamientos de Tarucas en Santiago de Chile.

Es fundamental considerar la figura del facilitador del rugby, como una herramienta de intervención social dentro del deporte, que proporcione habilidades y estrategias que

beneficien a los adolescentes. Durante la adolescencia es imprescindible la intervención por ser un período de construcción de la identidad propia del sujeto

2.4. Adolescencia

2.4.1 Concepto

Barrionuevo (2013), escribe sobre la adolescencia e Occidente. El autor nos aclara que desde hace más de medio siglo, diversas disciplinas como la Biología, Medicina, Psicología, Sociología, Antropología, etc. Vienen estudiando desde distintos modelos teóricos, el fenómeno que conocemos como adolescencia. Lo describen generalmente como una etapa del desarrollo humano que ocurre entre la infancia y la adultez. El consenso actual establece su inicio a los doce o trece años de edad, al comienzo de la pubertad, y su extensión hasta los veintiún años, cuando se alcanza la mayoría de edad (aunque la Organización Mundial de la Salud (OMS), la ubica entre los diez y los diecinueve años). La idea de adolescencia tal como la pensamos en Occidente actualmente resulta a simple vista un concepto familiar y claramente establecido en el bagaje de conocimientos de nuestra cultura. Nadie dudaría acerca de su sentido y de lo que implica en términos de franja etaria aproximada, conductas y actitudes relativamente esperables, entre otras características. Sin embargo desde el punto de vista histórico se trata de un concepto bastante reciente. El punto de inicio de la historia cultural de Occidente suele establecerse convencionalmente en el mundo grecorromano, en la última parte de la Edad Media (entre los siglos VIII a.C. y V d.C.). Uno de los referentes de la época, el maestro Aristóteles de Stagira, planteó que el desarrollo humano antes de la adultez se divide en tres etapas: infancia (primeros siete años), niñez joven (de los siete años a la pubertad), y adultez joven (de la pubertad hasta los veintiún años). Luego de esto se ingresa al mundo de los adultos. Como detalla el autor, en esa época, ya concebían la idea de pubertad en referencia a la madurez sexual y cambios orgánicos, pero no hablaban aún de adolescencia, ni de un período entre la niñez y la adultez. En su lugar, utilizaban el término adultez joven, que solo implica un grado inicial del estado adultez. Sin embargo, los jóvenes de la tercera etapa aristotélica, a quienes hoy llamaríamos adolescentes, ocupaban un lugar muy importante en la sociedad griega: lideraban los reclamos de la justicia, se oponían a las tiranías de sus mayores y, de alguna manera, protagonizaban los movimientos sociales

endientes a la reivindicación de los derechos democráticos de esos tiempos. Algo de gran importancia en las culturas de Grecia y Roma antiguas eran el destacado lugar que tenían los ritos destinados a promover y marcar el pasaje de una etapa madurativa hacia la siguiente, y principalmente, de la adultez joven a la adultez. No era algo que se lograba sólo con llegar a la edad de veintiún años; para ser aceptado como par, como un miembro respetado de la edad adulta con los mismos derechos y obligaciones que los demás, se requería la realización de ciertos ritos y ceremonias que, en forma simbólica, (y en muchos casos, concretamente), daban muerte a la infancia y a todo lo que ello implica del sujeto en cuestión. Simbólicamente, ocurría en aquellas ceremonias que dramatizaban situaciones de pasaje y maduración de antepasados o de seres mitológicos; y concretamente, en aquellos ritos en que se jugaba la vida e quien no pasaba determinada prueba (un combate a muerte, el logro de algún objetivo de caza o trofeo de guerra, etc.). El autor observa que, si bien no existía la idea de adolescencia como la pensamos hoy, consideraban como fundamental la necesidad de marcar el paso de la niñez a la adultez mediante un procedimiento trascendental, tanto a nivel individual como social.

El autor nos introduce en la actualidad, en el marco de las Ciencias Sociales y de la Salud e Occidente, en la que la adolescencia es tratada y pensada desde diversos modelos teóricos que, como tales, describen y explican una faceta distinta del complejo prisma que implica este fenómeno. El primero en describir la problemática de la adolescencia como la concebimos actualmente fue el psicólogo estadounidense Granville Stanley Hall, cofundador y primer presidente de la American Psychological Association. Su libro *Adolescencia*, es considerado por muchos como el inicio de este campo como área de investigación académica y científica.

Basándose en el movimiento cultural alemán *Sturm und Drang* (tormenta y pasión), Stanley Hall planteó tres aspectos principales y normales de la adolescencia: conflicto con los padres, trastornos del ánimo y conductas riesgosas. Aunque coincidía con las ideas básicas del psicoanálisis, pensaba que la meta del psicoanálisis era la total liberación de los impulsos sexuales y que esto llevaba a la degeneración del carácter, por lo que las energías sexuales de los jóvenes debían ser guiadas por los adultos, particularmente los educadores. Hall consideraba al juego, y especialmente al juego en equipo, como la herramienta fundamental para temprar el espíritu de los jóvenes, aportándoles disciplina y obediencia a

la autoridad, fortaleciendo su moral y sembrando sus valores. Sin embargo, y por una fuerte influencia de las ideas de Charles Darwin, Hall sostenía que la rebeldía y la confusión características de esta etapa tenían una base exclusivamente orgánica y, por lo tanto, que eran invariables y universales a toda cultura. Actualmente, y desde hace varias décadas, se sabe que esto no es así y se considera además, que la adolescencia no es un proceso tan conflictivo (a un nivel casi patológico) para la mayoría, aunque lo sea para algunos.

Nasio (2011), define adolescencia como un pasaje obligado, el pasaje delicado, atormentado pero también creativo, que se extiende desde el fin de la infancia hasta las puertas de la madurez. El adolescente es un muchacho o una chica que poco a poco deja de ser un niño y se encamina difícilmente hacia el adulto que será. El autor define a la adolescencia de acuerdo con tres puntos de vista diferentes pero complementarios: biológico y sociológico. Desde la perspectiva biológica, sabemos que la adolescencia corresponde a la pubertad, más exactamente el principio de la adolescencia corresponde a la pubertad, a ese momento de la vida en el que el cuerpo de un niño de 11 años es abrasado por una sorprendente llamarada hormonal. La pubertad -término médico- designa justamente el período en el que se desarrollan los órganos genitales aparecen signos distintivos del cuerpo del hombre y de la mujer, y se produce un impresionante crecimiento de la altura así como una modificación sensible de las formas anatómicas. Para el varón, es la edad en la que se producen las primeras erecciones seguidas de eyaculación durante una masturbación, las poluciones nocturnas, el cambio de la voz y el aumento de la masa y de la tonicidad muscular, gémenes todos ellos de una virilidad incipiente. En la niña, se desencadenan las primeras menstruaciones y las primeras sensaciones ováricas, los senos crecen, la cadera se ensancha confiriéndole a la silueta el porte típicamente femenino y, sobre todo, se despierta en ella esa tensión imposible de definir que emana del cuerpo de toda mujer y que llamamos el encanto femenino. Por lo tanto, biológicamente hablando, la adolescencia es sinónimo del advenimiento de un cuerpo maduro, sexuado, susceptible de procrear.

En cuanto a lo sociológico, el vocablo adolescencia abarca el período de transición entre la dependencia infantil y la emancipación del joven adulto. Según las culturas, este período intermedio puede ser muy corto -cuando se reduce a un rito iniciático que, en unas pocas horas, transforma a un niño grande en un adulto- o particularmente largo, como en

nuestra sociedad, donde los jóvenes conquistan su autonomía muy tardíamente, dados la extensión de los estudios y el desempleo masivo, factores que mantienen la dependencia material y afectiva del adolescente respecto de su familia. En síntesis, si se consideran los dos extremos del pasaje adolescente, puede afirmarse que la pubertad signa su entrada hacia los 11 o 12 años, mientras que la emancipación puntúa su salida alrededor de los 25 años.

2.4.2 Adolescentes con discapacidad intelectual

Shorn (2005), intenta reflexionar acerca de sí las situaciones comunes por las que atraviesa el adolescente es también algo compartido por el adolescente con discapacidad, o si las dificultades observadas en el pasaje de lo infantil a lo juvenil en estos jóvenes se deben a la mayor o menor inteligencia o a otras cuestiones del orden emocional las que hacen atasco en el camino. Sostiene que la adolescencia incluye aspectos biológicos y culturales, cambios físicos y psíquicos diferentes a otros momentos de la vida; que dicha etapa fue conceptualizada a lo largo de los años de diferentes maneras, como una fase de duelo y de enamoramiento, un nuevo renacer, un trabajo de logros y adquisiciones, un verdadero proceso de transmutación lo que incluye una nueva relación con los padres, el encuentro con un nuevo cuerpo y rol, la búsqueda de una acabada identidad, pero todo sin dejar de recrear el pasado infantil. Planteado así el tema, la autora se pregunta. ¿Es viable considerar éste proceso también de transmutación en las personas con discapacidad mental leve o moderada? Continúa diciendo, que los cambios físicos ocurren en estos jóvenes como en cualquier otro, que la diferencia entre un niño o adolescente con o sin discapacidad radica en:

1-La dificultad que tienen estos jóvenes para hacer desprendimientos afectivos desde sus padres hacia nuevos objetos libidinales tanto sean éstos objetos amorosos, como nuevas amistades

2-El desconocimiento del paso del tiempo

3-La dificultad para tener proyectos o ser ellos tomados en cuenta en sus inquietudes

Tercera Parte: Encuadre Metodológico

3.1 Tema

Concepciones que tienen los entrenadores/facilitadores de rugby acerca de la noción de discapacidad intelectual de adolescentes.

3.2 Planteo del Problema

Desde la mirada de los facilitadores/entrenadores ¿qué nociones tienen acerca de la discapacidad intelectual de adolescentes en la Asociación Deportiva Francesa durante el año 2022? ¿Qué concepciones subyacen?

3.3 Preguntas que configuran el problema

-¿Cómo fue la experiencia los facilitadores/entrenadores en el proyecto?

-¿Cuál es la función del rugby en los adolescentes con discapacidad intelectual?

-¿Cuál es la formación sobre de discapacidad intelectual que tienen los facilitadores/entrenadores?

-¿Cuáles son las estrategias o recursos que implementaron con los adolescentes que presentan discapacidad intelectual?

3.4 Objetivos Generales

Inferir las percepciones que tienen acerca de la discapacidad intelectual de adolescentes en la Asociación Deportiva Francesa durante el año 2022

3.5 Objetivos Específicos

-Relevar las experiencias que transitaron los facilitadores/entrenadores de rugby con los adolescentes que presentan discapacidad intelectual

-Establecer los recursos que utilizaron los facilitadores/entrenadores con adolescentes que presentan discapacidad intelectual

-Comprender desde que perspectiva consideran la discapacidad intelectual

3.6 Muestra

La muestra está conformada por una población de facilitadores y adolescentes con discapacidad intelectual de la Asociación Deportiva Francesa, entidad privada, ubicada en la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

3.7 Estrategias de Recolección de datos

Se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad a 5 facilitadores/entrenadores que asisten a la Asociación Deportiva Francesa durante el año 2022. Las entrevistas se llevaron a cabo en forma presencial siguiendo una guía de preguntas que abordaban los objetivos del presente estudio.

3.8 Diseño

En el presente estudio se llevó a cabo una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa, mediante un estudio de casos. Hernández Sampieri y Mendoza (2008) la definen como una investigación que mediante los procesos cuantitativos, cualitativos y/o mixtos; se analiza una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teorías. Dichos autores consideran que los estudios de casos son útiles para refinar, confirmar y/o extender la teoría, producir conocimiento, explorar y abrir un nuevo camino a la investigación. Los datos obtenidos fueron comparados entre sí, y a partir de dicha comparación se determinaron las concepciones que los facilitadores tienen sobre la noción de discapacidad.

3.9 Dimensiones de Análisis

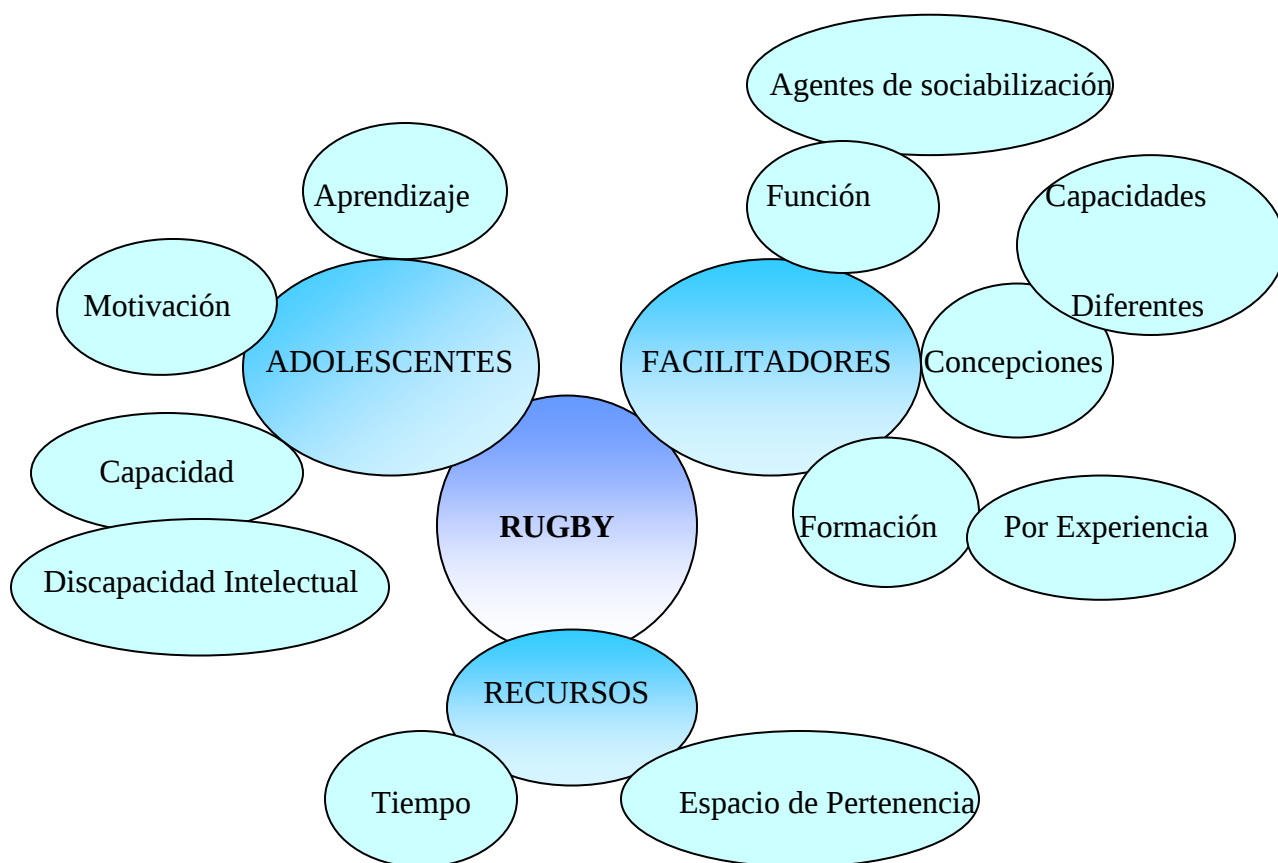


Fig 1. En el presente gráfico se observan las categorías y subcategorías emergentes a partir de las entrevistas realizadas

Cuarta Parte: Análisis e Interpretación de Datos

A partir del análisis de datos emergieron tres categorías y subcategorías. Las mismas permiten ordenar el trabajo para poder llegar a comprender la concepción que los facilitadores/entrenadores de rugby tienen acerca de la noción sobre la discapacidad intelectual en adolescentes.

4.1 El Rugby como Deporte Formador de Valores

Cruz Feliu, J. et al. (1996), han subrayado que el deporte es un entorno positivo que contribuiría a la educación moral y social de los jóvenes. Sostienen que algunos psicólogos del deporte han señalado que determinadas prácticas deportivas proporcionan un entorno positivo para niños y adolescentes, al desarrollar habilidades de cooperación, afrontamiento del estrés, tolerancia a la frustración y demoras de las recompensas, así como conductas de juego limpio y habilidades de interacción social.

Algunas expresiones podrían dar cuenta de esto:

“... que la violencia arranca de los valores que uno le genera a los hijos en la casa, yo creo que el deporte es muy sano”

“... si bien es brusco, es un deporte con muchísimos valores...”

“... van respetándose, van teniendo el valor de que si el compañero no pudo le alcance la pelota...”

“... están parados los chicos, vienen y se abrazan o se ayudan en determinadas cositas...”

“... el ver como uno como adulto o entre ellos mismos se acompañan y se apoyan, y si uno se lastimó y se cayó el otro viene y lo protege...”

“... me parece que esos valores los van aprendiendo en lo que es el juego en sí, más allá de lo que pueda venir de la casa”

4.2Facilitadores /Entrenadores

4.2.1Acerca de su Función:

Cruz Feliu, J. et al. (1996), definen la socialización como: el proceso por el cual los individuos aprenden destrezas, normas actitudes y valores para el desempeño de roles presentes o anticipados. En el deporte los determinantes de este proceso de socialización son básicamente los siguientes:

a-Los agentes de socialización (padres, entrenadores, y organizadores de competencias deportivas)

b-Las diferentes situaciones socializantes del deporte, es decir: cuándo, dónde, con quién, en qué circunstancias y con qué consecuencias empieza a practicar el deporte.

Estas influencias socializadoras del entorno deportivo juegan un papel importante en la formación de las características personales, por ejemplo: percepción de habilidad, en las consecuencias emocionales y afectivas de la participación deportiva de atletas jóvenes y en la participación, motivación y grado de implicación en el deporte o en la retirada del mismo y también en la transmisión de valores y en el desarrollo moral de los jóvenes

De las entrevistas surge:

“Que cada uno sea feliz y que con el tiempo va a evolucionar lo que tenga que evolucionar”

“Chicos que no corrían, chicos que no quería agarrar la pelota, de no sentarse en una ronda, sentarse en el tercer tiempo, tener que salir porque por ahí había mucho griterío, y eso no queríamos hacerlo de golpe se le va buscando...”

“.... Vamos cambiando formas para que ellos vayan progresando y adaptándose a diferentes cambios....”

“... Eso es lo que espero el día de mañana, que puedan estar disfrutando y ser felices. En su momento y en sus tiempos”

“Espero que haya muchos grupos como éste en otros clubes, donde podamos tener una liga...”

“... de hecho para Deportiva, Le Cocks, que es como llamamos coloquialmente al equipo es un equipo más, no es un equipo inclusivo, es un equipo más”” Que vengan más chicos”

“Espero que ellos se integren a nivel grupo, que aprendan algo más, que les dé una herramienta más de vida, que puedan entrenar, que hagan más ejercicio con motivación”

A partir de lo investigado se puede inferir que su función estaría relacionada con la socialización. La misma es el factor fundamental en el futuro inmediato.

4.2.2Acerca de la formación de los facilitadores/entrenadores

El perfil profesional que ofrece la Universidad Abierta Interamericana en el Profesorado Universitario en Educación Física y Deporte es el siguiente: Un profesional con amplio conocimiento de los fundamentos y problemas epistemológicos de la Educación Física y el Deporte. Capacitado en lo conceptual y en lo procesal, con actitud para actuar como mediador pedagógico en el área específica, en todos los niveles del sistema formal y no formal. Fundamentado específicamente en las disciplinas relacionadas con la motricidad humana y sus manifestaciones, así como en el planeamiento educativo deportivo. Concientizado en su misión como moderador social, transmisor de cultura y revitalizador de valores con capacidad para hacer frente a la problemática actual de los alumnos, inserciones en contextos diferenciados, tanto en lo social, lo afectivo y lo intelectual

“Después empezamos a entregar tiempo, cariño, mucho no podíamos hacer porque no entendemos del tema de capacidad, solamente de rugby”

- “Era toda gente grande que tenía muy poca experiencia con chicos discapacitados, entonces para nosotros fue un período de aprendizaje, y lo estamos viendo”*

“Hernán (el único profe de educación física), la tiene clarísima, tiene mucha experiencia y sabe cómo llevar una clase...”

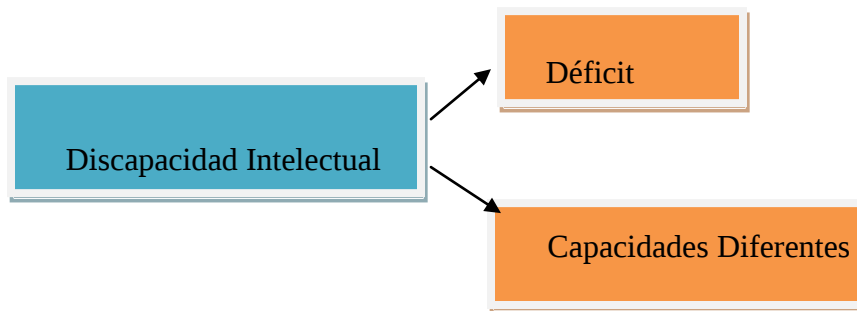
“... Eso yo no lo sé, mi vínculo con los chicos es más afectivo y de relación, yo me vinculo tratando de que ellos me consideren un par, un amigo, y que se diviertan conmigo”

Jannin (2009), relata en su libro sobre Patologización de la Infancia, que un niño no es un síndrome, sino un sujeto en estructuración. Esto también implica que debería ser escuchado y que no sabemos de antemano lo que le ocurre. Que ni padres ni maestros son robots que pueden cumplir consignas, sino personas que hacen su tarea lo mejor, que pueden y que también tienen historia y angustias. Podremos, entonces, ayudarlos a destrabar situaciones, a encontrar otras vías para destrabar conflictos, pero no podremos darles indicaciones normativas abstractas y generales.

De dichas expresiones surge que su formación, es a través de su experiencia en el deporte, no tienen una formación profesional. No tienen el estigma de una institución escolar por lo que se deduce que no existe una evaluación de los jugadores. Trabajan desde las diferencias del adolescente, los capacitan según las características de los mismos.

4.2.3 Acerca de la idea sobre Discapacidad Intelectual de los facilitadores/entrenadores

La discapacidad intelectual en la teoría hace referencia al concepto de normalidad como un acercamiento de los individuos con discapacidad intelectual a las normas y pautas de la sociedad. Desde dicho paradigma se marca la diferencia entre lo normal y anormal, basado en el déficit. A partir de las entrevistas realizadas, se puede inferir que los facilitadores/entrenadores consideran la discapacidad intelectual desde la diferencia.



Según la Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23 a ed.), diferencia deriva del latín “differentia” y se define como: “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa”, “Variedad entre cosas de una misma especie”.

Sánchez y Sarabia (2004), hacen referencia a la teoría de Bowen, la diferenciación exitosa toma lugar con la habilidad de uno de balancear tanto las dimensiones interpersonales como intrapsíquicas del yo. El constructo enfatiza la habilidad de afrontar en forma adaptativa el estrés y la ansiedad. A mayor nivel de diferenciación, más recursos psicológicos se tienen disponibles para afrontar las situaciones que producen ansiedad. A mayor diferenciación, mejor es el nivel de ajuste psicológico. En suma, la diferenciación se refiere a la habilidad que se tiene de experimentar tanto intimidad como diferencia de los demás.

A nivel cognoscitivo, la diferencia del yo incluye la diferencia para separar en forma exitosa los sentimientos de los pensamientos y escoger entre ellos quien nos guiará, si el intelecto o la emoción.

Brown (1978) propone el término diferenciación para escribir la relación emocional que el individuo establece con sus íntimos. Es decir, la relación que se establece con la madre, el padre, los hermanos, los amigos, la pareja y los hijos. Cada uno de ellos se va formando relaciones de diferentes tipos de acuerdo a la forma particular que tiene el sujeto de responder al medio y al aprendizaje que recibe del mismo.

Se puede observar que se hace mención a sujetos con diferentes capacidades:

“Que tengan diferentes capacidades no significa que sean mayor o menor, o mejor o no persona o lo que sea...”

. “Tenes chicos con autismo, con síndrome de Down, para mí eso son diferentes capacidades, cada chico con su tiempo su momento, con su diagnóstico, y van haciendo lo que pueden hacer, me parece...”

“A entender sus tiempos, a acompañarlos, hasta te diría, de aprender a tratarlos igual...”

“... Antes estaba muy negada a eso, y hoy los trato como un chico más, como un nene normal por más de que tenga una diferente capacidad, para mí es un chico más y a su momento y a su tiempo. Es un chico más, como nosotros”.

“Es un grupo. Cuando jugamos los veteranos sabemos que tenemos en común que somos todos viejos, pero no lo llamamos inclusivos para los viejos, no son distintos”

Dado los datos recogidos se podría inferir que los facilitadores parten de las diferentes capacidades al hacer referencia a los adolescentes con discapacidad intelectual. Lo intelectual no es un factor determinante ni interviniente. La diferencia se marca en lo temporal, en lo que Brower (1978), manifiesta en su teoría como la forma que tendrían de responder al medio y al aprendizaje que recibe del mismo.

4.3Adolescentes con Discapacidad Intelectual

4.3.1Acerca de la Motivación de los Adolescentes

Moreno et al. (2007), consideran que la motivación es un elemento clave para sostener el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es el más inmediato e importante determinante del comportamiento humano, pues lo despierta, le da energía, lo dirige y lo regula, siendo por tanto un mecanismo psicológico que gobierna la

dirección, intensidad y persistencia de la conducta. Los autores analizan la motivación desde la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, en la primera la meta principal de un individuo en contexto de logro es demostrar su habilidad existiendo dos concepciones de la misma que se crean por influencia social; la orientación a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal, y la orientación al ego o al resultado, en la que el éxito se define como superación a los rivales y demostración de mayor capacidad. Estas orientaciones de meta disposicionales interactuarán con las claves contextuales (clima motivacional), para determinar la implicación del deportista en un momento dado a la tarea o al ego. El clima motivacional fue definido como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los padres, entrenadores, compañeros, amigos, y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional implicante a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional implicante al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En este sentido, si para la gente que rodea al deportista lo más importante es la victoria y la demostración de capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima orientado al ego, mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima orientado a la tarea. La Teoría de la Autodeterminación establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos auto determinada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la falta de motivación. La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma. Dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación). La regulación externa se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo, y por tanto el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo. A continuación tendríamos la introyección, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de auto aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo. Si la

integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la regulación identificada que representa una mayor autodeterminación, y por tanto habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad. La forma más auto determinada de regulación interiorizada se refiere a la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades. La falta de motivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y por tanto es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión.

“Creo que le puede aportar mucho en el tema de la superación, de ir cumpliendo pequeños objetivos día a día, de no tener límites, y en tratar dentro de la convivencia los grupos...”

“...A ellos les es importante la convivencia, porque los envuelve en una vida social totalmente diferente a lo que están acostumbrados”

“Creo que empiezan a quitarse un montón de miedo....”

“... Sus grupos de amigos, volver a estar con los entrenadores, saber que detrás de eso hay un aliento constante para que sigan adelante...”

“... veo que día a día la parte social los atrae más, los une más, cada vez más grupos de chicos se juntan para festejar, para fiestas, creo que eso les abre mucho el abanico social que ellos esperan, aparte del deporte...”

Se infiere por lo expuesto y basándonos en la Teoría de las Metas de Logro en la que el logro es demostrar su habilidad orientado a la tarea, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal. Esto último interactúa con un clima motivacional generado por la familia, compañeros y los facilitadores, orientado a que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, de ésta

manera transmiten un clima dirigido a la tarea, generando un espacio de pertenencia, ya sea recreativo desde el punto de vista físico como social.

“La posibilidad de hacer un deporte, pertenecer a un club, tener un espacio social y tener u grupo de amistades y pertenencia que no en todos los deportes se da y no en todos los lugares se da”

4.3.2 Acerca de las Capacidades de los Adolescentes

Gil Martínez et al. (1993), sostienen que actualmente se tiende más a identificar características o habilidades psicológicas que intervienen en el rendimiento deportivo. La gran especialización deportiva obliga a establecer que variables pueden servir para predecir el éxito deportivo. Dichos autores consideran que variables tales como: la autoestima, el locus de control, el estilo de control, el estilo de atención, la capacidad de autocontrol o la imaginación mental son variables psicológicas que pueden predecir mejores rendimientos deportivos. También citan como variables psicológicas importantes: la motivación, el miedo al fracaso, el nivel de aspiraciones, actitudes y valores respecto al deporte. Los mismos autores consideran que no hay razones empíricas para pensar que la inteligencia se relaciona con el rendimiento deportivo, no así la atención que según los autores parecería tener alguna relación con el rendimiento deportivo relacionada con la exactitud y rapidez.

“...en realidad son chicos que tienen un proceso diferente pero incorporan...”

“... tienen las mismas capacidades motrices, y tienen capacidad para incorporar cualquier cosa que le demos en otros tiempos”

Gálvez González (2004), consideran que el medio está proporcionando constantemente estímulos que se convierten en indicativos de los hechos que se suceden y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de ejecutar nuestras acciones. Continúan diciendo que cuando analizamos lo que una persona hace o dice estamos analizando su comportamiento. Definen comportamiento como el producto la interacción de un organismo con el medio que lo rodea. En ésta interacción, el medio proporciona estímulos al organismo los cuales le sirven para adaptarse y sobrevivir. Cuando los estímulos desencadenan respuestas o adaptaciones en forma de movimientos nos encontramos bajo la forma de comportamiento motor, de la siguiente manera:



Fig 2. Modelo básico de procesamiento de la información

Gálvez González (2004) manifiestan que, un jugador poseedor del balón, cuando recibe un estímulo debe identificarlo (por ejemplo el movimiento de un contrario), seleccionar la respuesta (comparar en la memoria que posibilidades de acción tienen ante el movimiento de un oponente, teniendo en cuenta múltiples factores: sitio del campo, resultado del partido, resultado del marcador, nivel técnico-táctico propio y del oponente, etc) y programar la respuesta. Según los autores, consiste en un conjunto integrado de órdenes que se enviarán al sistema efector para que las unidades neuromusculares actúen en un juego sincrónico de tensión relajación, a lo largo de un patrón temporal. Siguiendo el modelo expuesto, los autores consideran que el primer paso en la respuesta motora es la recepción de la información y más concretamente en la identificación del estímulo. Ésta se realiza en dos fases: sensación y percepción. Se entiende por sensación a la transformación de energía estimular en impulso nervioso. En un nivel superior de complejidad de entendimiento sitúan la percepción, porque va a suponer principios de organización de la información recibida. Según lo dicho los autores sostienen que la mayoría de las acciones que se dan en deportes como el rugby son tareas abiertas, de regulación externa o predominantemente perceptivas, ya que se realizan en un medio cambiante, ante el que el jugador debe reaccionar, adaptando sus movimientos a la situación de juego planteada, teniendo para ello que implicarse cognoscitivamente para recibir la mayor parte de información procesable para poder dar una respuesta lo más correcta, rápida y económica posible si se quiere ofrecer un rendimiento deportivo. Para todo lo anterior el sujeto deberá utilizar todos sus

receptores externos, pero será el caso de la visión el que aporte la información más relevante para responder.

“...Estos chicos hace dos años no tenían idea del rugby, hoy por hoy, en lo que respecta al rugby, saben llevar la pelota en mano, sabe lo que es un tray, saben lo que es un pase de juego, saben que para sacarle la pelota a un compañero hay que taclearlo, son técnicas que fueron incorporando...”

Según lo expuesto en la teoría, podríamos conjeturar que hay una recepción de la información recibida del entorno, que luego se organiza. Esto último conlleva un nivel de complejidad superior de entendimiento que requiere un lapso de tiempo mayor, para luego, siguiendo el esquema de procesamiento de la información se origine la acción, en éste caso las distintas técnicas que fueron incorporando para poder armar el juego.

4.3.3 Acerca del Aprendizaje de los Adolescentes

Martínez Novillo y Fuentes (2020), nos introducen en el concepto de aprendizaje considerándolo como un interjuego de las estructuras intrapsíquicas cognoscitivas y afectivas, procesos subjetivos, singulares, en constante devenir que la persona va co-construyendo en la interacción con su ambiente ecológico. En relación al pensamiento, distinguimos dos aspectos:

A-Estructural: que alude al nivel de competencia cognitivo, es decir, el nivel alcanzado correspondiente a uno de los cuatro estadios del desarrollo intelectual descriptos por Piaget, J (1980)

B-Funcional: que alude al nivel de desempeño cognitivo, es decir, la descripción de los mecanismos dinámicos puestos en juego en la instrumentación de la estructura cognoscitiva alcanzada.

En relación al aspecto funcional del pensamiento atendemos la: Modalidad del funcionamiento intelectual

-Adaptativa: Equilibrio entre los procesos de acomodación y asimilación (la asimilación es el proceso por el que los esquemas previos se imponen sobre los nuevos

elementos, modificándolos para así integrarlos. La acomodación es el proceso por el cual se modifican los esquemas previos en función de las variaciones externas)

-Predominantemente asimilativa: dificultad para ajustarse a las particularidades del objeto de conocimiento; dificultad para ajustarse a las normas, pautas consiguas. Prima el deseo, el principio de placer sobre la realidad, dificultando el pensamiento normativo. El predominio del deseo, de la actividad simbólica puede llegar a producir una asimilación deformante de la realidad.

-Predominantemente Acomodatricia: en éste caso, prima la imitación, la copia de la realidad en detrimento de la actividad simbólica

Esto se ve reflejado en sus propios dichos:

“Trabajar más despacio, explicar diferente, con más tiempos, eso sí hubo que modificarlo, pero después va surgiendo”...

”... si, en uno de los chicos para hacerlo correr tuvimos que empezar a correrlo por detrás, si lo corrías por delante no lo quería hacer, no había forma, y lo empezamos a empujar de atrás y él acompaña...”.

”... explicarles las consignas de otra forma, o más despacio, o en el caso de un chiquito de cuatro años que no hay manera de hacerle entender el no, o el que acompaña...”

“Lo que trato es que entiendan las reglas del juego, y que entiendan consignas, una vez que saben lo que tienen que hacer...”

“... Esto quiere decir que todo el resto fluye, cuando empiezan a fluir, saben cómo la tienen que pasar, saben que es un juego de equipo, que se la tienen que pasar, que no es uno sólo el que corre, eso lo estamos viendo”

“Hay que tener más paciencia con chicos con autismo y más seguimiento, nada más...”

“...El primer día me pasó con Lolo (jugador de la Depo que también juega para los Pumpas), que miró durante 45 minutos y en un momento dijimos vamos a jugar el partido, se sacó los anteojos y entró a jugar...”.

“...Con Toro (su nombre es Toribio y es jugador del equipo en Depo) nos costó 5 clases para insertarlo en el equipo, venía y jugaba aparte...”

“... No era tanto un desafío, lo fundamental era el tiempo, no había que forzarlos, había que darles tiempo para que participen...”

Según lo investigado, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje prevalece la acomodación tomando en cuenta las características de los adolescentes, ya que adaptan las estrategias considerando, el tiempo, realizando una comunicación sencilla para facilitar su comprensión, organizando de ésta manera su entrenamiento.

4.3.4 Acerca de las teorías de Enseñanza

Téllez, et al. (2007), señalan que en varias obras Piaget J. (1980) destaca el papel activo del niño en el proceso de construcción del conocimiento, aspecto este muy importante en el que también converge plenamente la posición vigotskiana (1979).

Sin embargo, Piaget J. (1980) al explicar el proceso de construcción de conocimientos hace especial énfasis en los siguientes componentes:

- Estructuras lógicas que permiten la construcción del sujeto: capaz de distinguir, relacionar, ordenar, etc.
- Materiales: información, objetos, imágenes e ideas.
- Herramientas: conocimientos.

Las autoras ponen en evidencia que, para Piaget J (1980), el adulto no tiene aquí un papel importante en el proceso de desarrollo intelectual, sólo constituye un facilitador capaz de actuar en el ambiente, condiciones externas que rodean al pequeño con el objetivo de crear el desequilibrio.

Este hecho es consecuencia de que en los trabajos de este autor el desarrollo se explica como un proceso que va de lo individual a lo social, y no como propugna la teoría vigotskiana. L. S. Vigotsky, L.S (1979) refiriéndose a Piaget. J (1980) señalaba, que: “sus

trabajos lo conducen a creer que el niño es impermeable a la experiencia y a considerar la socialización del pensamiento como una abolición mecánica de las características de la inteligencia propia del niño. De acuerdo a lo anterior la génesis del desarrollo, para J. Piaget, se explica de lo individual a lo social, hecho que se refleja también en el desarrollo de la función simbólica, algo que aparece con claridad en sus obras, al explicar el desarrollo del lenguaje y la formación de conceptos. Para este autor, el lenguaje, al constituir un sistema de simbolización es a su vez heredero de otros; por ejemplo, concretamente del juego, actividad que en sus inicios crea un espacio para la expansión y expresión individual en la cual el niño es considerado como un productor de símbolos. En el juego, con el tiempo, se van integrando cada vez más elementos de copia de lo real, sobre todo en su manifestación como juego colectivo, que permite el paso del símbolo al signo caracterizado sobre todo por la progresiva socialización del significado. De este modo para Piaget J (1980) en el desarrollo simbólico hay un camino que va desde la arbitrariedad inicial del símbolo multifuncional y personal a la adaptación impuesta por la necesidad de comunicación. En consecuencia, para Piaget J (1980) la educación y la enseñanza deberán adaptarse al desarrollo psíquico del niño.

Téllez, et al. (2007), realizan una comparación con la teoría vigotskiana diciendo que la dialéctica en la comprensión de lo biológico y lo social en la obra de Vigotsky L.S (1979) se aprecia desde sus postulados iniciales.

- La psiquis es una propiedad del hombre como ser material que goza de una determinada organización física.
- La psiquis del hombre es social.

Estos postulados se sintetiza en el concepto que constituye la esencia de toda la teoría vigotskiana (1979): la zona de desarrollo próximo, este aporte resultó de gran valor para el diagnóstico y pronóstico del desarrollo psíquico, tanto del niño normal como con necesidades educativas especiales, y se define como: “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” Téllez et al.(2007 pp. 2-13). La zona de desarrollo próximo permite considerar que lo que el niño hoy puede hacer con ayuda debe llevarlo, a que cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente, sea capaz de transferir su experiencia a

nuevas situaciones. De todo lo anterior infieren que el proceso de desarrollo está, sin dudas, mediado por la acción de los otros, por lo tanto el proceso pedagógico es un proceso eminentemente interactivo en el que la categoría comunicación tiene una gran significación.

Se puede evidenciar de acuerdo a lo expuesto en la teoría de Piaget (1980) que los facilitadores/entrenadores serían el nexo que permitiría la conexión con el ambiente, en éste caso el deporte, considerado un espacio de expresión individual y social, sin dejar de lado las características de los jóvenes. Por otro lado la zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky L.S (1979) nos ayuda a comprender la resolución de determinadas situaciones mediante la guía de un adulto.

Quinta Parte: Interpretación y Análisis de Los Datos. En dialogo con la Teoría

A partir del análisis se podría observar que el rugby de la mano de los facilitadores/entrenadores permite el desarrollo de diferentes capacidades en los adolescentes que presentan discapacidad intelectual. En virtud de poder comprender esto nos basamos en la teoría de: Gardner, H (1987). Estructura de la mente la teoría de las Múltiples Inteligencias.

Pino Medina, et al., (2009), consideran que las demandas de rendimiento de cada actividad deportiva, requieren que el deportista funcione, psicológicamente, de una determinada manera, para poder decir y actuar con la mayor eficacia posible y tener, de esta forma una opción más favorable de conseguir el éxito en la competición. Con éste planteamiento, los autores se basan en la teoría de: Gardner (1987). Estructuras de la Mente, la Teoría de las Múltiples Inteligencias, en la que se redefine el concepto de inteligencia como la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de un gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. Esta precisión de la inteligencia como una capacidad, permite entenderla como una destreza, que por consiguiente, se puede desarrollar. Argumenta la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. Dichas inteligencias son: la Inteligencia Musical, Corporal-Cinestésica, Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista. Dicha teoría sostiene que todos los seres humanos poseen estos potenciales, pero por diversos motivos, tanto ambientales como genéticos, los individuos difieren notablemente en los perfiles concretos de la inteligencia que muestran en algún momento de sus vidas. Según esto, todos los humanos poseemos capacidades similares pero, cada cual mostrará mayor destreza para unas determinadas competencias, habilidades o situaciones, que para otras, configurando un determinado perfil de inteligencia para cada individuo. Los autores concluyen diciendo que la teoría presenta la inteligencia como una capacidad, diversificada en habilidades cognitivas, interrelacionadas, pero a la vez independientes. La teoría respeta y justifica las diferencias entre sujetos como consecuencia de mostrar una mayor competencia en una determinada inteligencia, con lo que destaca la importancia de otros tipos de “saber”, hasta el momento no valorados o a la sombra de la tradicional perspectiva lógico-lingüística.

Cada una de las diferentes inteligencias serán medios con los que cuenta el ser humano para conocer, interpretar e interactuar con su medio y los demás.

Pino Medina et al. (2009), continúan explicando que la Inteligencia Corporal-Kinestésica, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, y para expresar ideas y sentimientos. Es la inteligencia de los deportistas. La conjunción del cuerpo y la mente para lograr la excelencia en el desempeño físico, comienza en el control de los movimientos, voluntarios o automáticos, hasta el manejo preciso y competente de determinadas habilidades o destrezas. La inteligencia Kinestésica la utilizan los deportistas para pensar mediante el movimiento y los gestos, y poder así, ajustar sus acciones, expresando un buen nivel de competencia motriz. En aquellas modalidades deportivas, en la que los contendientes se disputan un móvil (pelotas, balones), queda reflejada la importancia del manejo de éste tipo de inteligencia para emplearse con eficacia y resolución en la manipulación y manejo de dichos complementos. Las cualidades físicas, es decir, fuerza (en todas sus manifestaciones), flexibilidad, agilidad y coordinación son los medios para desarrollar la inteligencia Kinestésica. La Inteligencia Interpersonal, permite entender a los demás, y consiste en la capacidad para percibir y distinguir las motivaciones o intenciones de los otros, así como los posibles estados de ánimo que influyen los sentimientos de otras personas. Incluye las señales que se producen en cualquier interacción, y la capacidad para discriminar y responder a diferentes gestos, tonalidades de voz o expresiones faciales. A través de éste tipo de inteligencia, las personas alcanzan la comprensión de los demás, modulando y ajustando su conducta para establecer y mantener relaciones sociales, así como la postura o rol que cada situación requiere. La inteligencia interpersonal e intrapersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria. Solo desde la comprensión de las diferentes situaciones sociales se pueden adaptar los actos y comportamientos, y anticipar las consecuencias de nuestras elecciones. La relevancia de la inteligencia interpersonal en tareas deportivas queda reflejada en la evidente interacción entre deportistas, a la vista en los deportes colectivos.

A sí mismo los autores sostienen que la teoría de Estructura de la Mente la Teoría de las Múltiples Inteligencias, ofrece una explicación científica bien documentada del por qué las personas tenemos diferentes estilos de aprendizaje y de por qué algunos

sujetos presentan dificultades, a la vez que plantea propuestas y opciones para paliar dichas deficiencias. Trasladado al medio físico-deportivo, los deportistas como individuos están sujetos a éstas mismas premisas, con lo que no debieran reducirse las prácticas deportivas, a modelos de entrenamientos a los que los practicantes deben amoldarse, sino justamente lo contrario. Por ello, se hace necesario conocer cuál es el perfil de Inteligencias Múltiples para deportistas en general, para ver si es común e independiente de la disciplina o modalidad deportiva, y en caso de encontrar diferencias, matizar en qué aspecto se detectan particularidades.

Por lo expuesto la interacción que se produce entre los adolescentes y facilitadores a la hora de armar un partido, como así también un entrenamiento, considerando al rugby como un deporte colectivo, en la que intervendrían la inteligencia interpersonal e intrapersonal:

“...lo acompañamos e hizo un tray...”.

Siguiendo en la misma línea, los facilitadores/entrenadores toman en cuenta las diferencias entre los sujetos adaptando los entrenamientos a las diferentes capacidades que presentan. En cuanto a la inteligencia Corporal-Kinestésica parecería poder desarrollarse considerando como fundamental la variable tiempo y las diferentes características que presentarían los adolescentes:

“...puede ser que a los chicos autistas les cueste más acercarse al tumulto....”

Litwin (2016), por otro lado, plantea las corrientes teóricas para pensar la problemática de la enseñanza. En primer lugar, la que, enmarca en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que, a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de esa reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. La autora sostiene que el tercer

enfoque se refiere al estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planteada. Las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aún en circunstancias cambiantes, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de la práctica de la enseñanza. Este tercer enfoque contiene categorías distintas a los dos anteriores: si embargo, tal como señala la autora anteriormente, la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión. Imitar copiar, reproducir una buena práctica puede ser parte de éste tercer enfoque en tanto podría configurar el programa con el que se estimula la valoración de las prácticas, el reconocimiento intuitivo de modelos, la adopción de buenas estrategias.

En éste sentido, se podría pensar que en la práctica de rugby que trabajan los facilitadores/entrenadores, estaría dada por una inspiración para la creación de una propuesta autónoma. De éste modo se podría tratar de una propuesta significativa o de valor, considerando que para enseñar no hay una única manera de actuar sino muchas.

“...al principio fue muy claro que nosotros estamos practicando y entrenando también porque no sabíamos cómo hacerlo”

Davini (2016), considera que el aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales. Las nuevas perspectivas del aprendizaje social tienen implicancias directas en materia de enseñanza. La dinámica entre los polos individuales y sociales del aprendizaje se desarrolla de distintas maneras con diferentes mediaciones y adoptan diversos significados.

a) *Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante individual.* Un profesor o tutor enseña, orienta guía el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos para aprender. En ésta guía activa, no solo se aprenden modos de relación social sino que también se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.

b) *Mediación social activa en el grupo de pares.* El aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña (profesor, tutor), sino que expande a los intercambios participativos, en la interacción horizontal del grupo. El desarrollo de actividades

conjuntas y colaborativas (en particular para resolver problemas) permite aprender tanto al conjunto como a miembros individuales.

c) *Mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales.* Aun cuando no exista una persona que enseñe ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, se aprende a través de bienes y artefactos culturales: libros, videos, bibliotecas o herramientas de información. Estas herramientas no son solo objetos estáticos. En sí mismo están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen andamios (sostenes o puntos de apoyo) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.

d) *Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje.* Las organizaciones sociales, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las integran. Aquí el foco es el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimiento, formas de entendimiento, habilidades y la propia cultura de la organización. Aún más, en las organizaciones se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo (como rutinas, los hábitos, las costumbres), los que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo. Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y participación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales. Ello incluye no solo sus reglas explícitas, sino también las tácitas.

e) *Aprendizajes para formarse siempre.* Estos implican la capitalización de lo incorporado para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, de manera autónoma: dónde y cómo buscar y conseguir información, cómo obtener ayuda de otros, qué hay que evitar para alcanzar un objetivo., prever o anticiparse a situaciones a partir de la experiencia previa, etc. Toda la ciencia cognitiva contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

La autora considera el aprendizaje como un sistema en el cual el camino individual indisolublemente requiere de la participación social y colaborativa de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretienen fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje.

Por lo expuesto se considera que se aprende en el proceso social, con otros entrenadores, en la interacción con padres, con los jóvenes, la comunidad que en este caso conforma Deportiva Francesa. De tal manera que todos aprenden y también se beneficiaría la organización, el club, los entrenadores/facilitadores incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana y a las prácticas de trabajo

“Hoy por hoy siento que es una división más del club”

“... viene un chico con una capacidad diferente y quiere jugar en Deportiva Francesa jugas acá...”

“... estos son tus amigos, estos son tus días de entrenamiento, estos son tus espacios y ésta es tú vida social para poder integrarte como cualquier división del club y lo siento así...”

“... como cualquier división más del club, y por suerte el club también responde así...”

Sexta Parte: Conclusión

El análisis realizado a partir de las entrevistas aporta datos sobre las concepciones que los facilitadores/entrenadores tienen sobre la noción de discapacidad. Las mismas están basadas en las **diferentes capacidades** que los jóvenes presentan, diferencias que se dan de acuerdo a su condición, en la forma en que los jóvenes respondieron al entorno y el aprendizaje que recibieron del mismo. Esta perspectiva no toma en cuenta la **dificultad** y sus razones, sino lo que toma en cuenta es la pasión de los entrenadores/facilitadores y los adolescentes por el rugby. De ésta manera la **discapacidad intelectual** no es un factor determinante a la hora de organizar un entrenamiento, aprovechando el potencial que los jóvenes presentan, entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción.

El **rugby** configura un contexto que de manera constante aporta estímulos que genera en los adolescentes comportamientos, dichos comportamientos se traducen en comportamientos motores. Estos comportamientos demandan procesos cognitivos, colaborando de la misma manera en lo intelectual, que como se plantea en el marco teórico, estaría dado en el proceso de trabajo que se realiza en los entrenamientos. De alguna manera se puede observar que interviene positivamente en la intelectual.

Siguiendo en ésta misma línea podríamos conjeturar, que los adolescentes con discapacidad intelectual a la hora de recibir el balón (estímulo), deben identificarlo y programar una respuesta, en éste caso traduciéndola a una acción dentro de un medio cambiante que establece un deporte como el rugby, teniendo para ello que implicarse cognoscitivamente para poder recibir la mayor parte de la información y dar una respuesta, que puede o no ser la esperada. En éste último caso la intervención del facilitador/entrenador sería fundamental tomando en cuenta que la modalidad del funcionamiento intelectual se orientaría a la imitación.

Por otro lado, el **rugby** como deporte, tal como se planteó en la teoría, permitiría un desarrollo de la inteligencia emocional, la cual accedería a la comprensión de diferentes situaciones sociales que pueden adaptar los actos y comportamientos. Esto último quedaría reflejado en la interacción que se produce entre los adolescentes y éstos con los facilitadores/entrenadores. De ésta manera contribuirían a la

subjetivación o desarrollo de la personalidad, como así también a la construcción del sujeto, desarrollando de ésta manera estrategias de fortalecimiento emocional, intercambio y tolerancia a la frustración.

Además, y basándonos en el marco teórico, podríamos conjeturar que el **rugby** permite desarrollar un ámbito en el que se construyen aprendizajes en un proceso interactivo y colaborativo entre pares y facilitadores/entrenadores, estableciendo un trabajo en equipo y permitiendo establecer acuerdos y procesos en los cuales todos aprenden o se aprende con otros. Que las dificultades y facilidades que presenta éste proceso de construcción permita fortalecer el trabajo en equipo en el transcurso de la práctica

A su vez, tomando en cuenta los recursos que utilizan los **entrenadores/facilitadores** para poder organizar el deporte se podría observar que consideran, las características de los jóvenes, por lo cual toman en cuenta los tiempos de ellos, factor fundamental, para utilizar un lenguaje más simple, destacando sus habilidades personales y progreso personal, considerando de ésta manera las posibilidades del sujeto. De acuerdo a lo fundamentado en la teoría, estaría cumpliendo el **entrenador/facilitador** un rol técnico, basado exclusivamente en el deporte, como así también socio-educativo centrado específicamente en el desarrollo de los adolescentes. Por otro lado se podría destacar por parte de los **entrenadores/facilitadores** que sus acciones espontáneas, su sabiduría práctica basadas en su trayectoria deportiva, constituirían una estrategia que permitiría el incremento de una autonomía en los jóvenes favoreciendo el fortalecimiento del juego.

Séptima Parte: Reflexiones

De acuerdo a los datos relevados entendemos que las experiencias basadas en el rugby, favorecen y desarrollan procesos cognitivos en los adolescentes con discapacidad intelectual, tomando en cuenta que el estudio se desarrolló en el ámbito no formal.

En dicho ámbito se considera: qué despierta en cada joven con discapacidad intelectual el rugby, qué modela, qué inspira, qué pensamientos subyacen a las interpretaciones, son interrogantes que no constituyen un área posible desde la educación formal. Se podría decir que se trata de hechos no mensurables, sin que esto signifique que no se puedan apreciar. Estos chicos son como todos los chicos, sin poner el foco en el déficit, sino en la capacidad que permite que se incluyan en el rugby

Por otro lado, nos parece importante destacar que los facilitadores/entrenadores se formaron en general en espacios no formales, básicamente desde la práctica. De ésta manera no considerarían a los adolescentes con discapacidad intelectual desde la patologización, como un síndrome, sino como un sujeto en estructuración, siendo de esta manera subjetivantes. Trabajarían desde el fortalecimiento de sus capacidades generando un vínculo, desde la salud de los adolescentes, no tomando en cuenta como se menciona en el marco teórico, el binomio enfermedad-discapacidad, dado por el dominio epistemológico de las ciencias médicas. Su concepción está orientada a sus posibilidades. Esto último nos lleva al siguiente interrogante: ¿qué pasaría si se hubieran formado los entrenadores/facilitadores en el ámbito formal?

Octava Parte: Sugerencias

Por lo expuesto consideramos que no se trata de enseñar de una sola manera, sino de favorecer el desarrollo de un modelo que tiene amplias implicancias en la manera de conocer y comprender el mundo que nos rodea. Es el aprendizaje como la interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas. Se trata de expandir las experiencias, de entender la importancia que un ámbito deportivo puede generar en jóvenes con capacidades diferentes.

Se trata de confiar en que si las experiencias son buenas seguramente se querrá continuar con ellas sin necesidad de someterlas a una práctica que, más que otra cosa, la transformaría en algo intrascendente.

A partir de lo expuesto se sugiere: la importancia de dar cuenta de esto en otros contextos para que la educación formal lo considere.

-Que sea un aporte de lo no formal a lo formal, lo cual permitiría un fortalecimiento en el desarrollo de diferentes capacidades en los adolescentes.

-Que dichas prácticas deportivas formen parte del currículo, estableciendo de manera formal, horarios y días para el desarrollo de las mismas, como así también una organización en la práctica de los entrenamientos.

-Que se generen espacios de reflexión sobre las formas y narraciones espontáneas de los docentes, valorando de ésta manera las prácticas y dando lugar a la adopción de nuevas estrategias.

9. Referencias

- Anízar, R. B. (2019). Olimpiadas Especiales: Trayectoria e impacto en la población con discapacidad en México. *Saberes, Placeres y Padeceres. Abordajes entre la investigación y el activismo* (págs. 56-61). México: Programa Universitario de Derechos Humanos – PUDH UNAM.
- Barrionuevo, J. (2013). *Adolescencia, clínica psicológica y psicoanalítica institucional*. Buenos Aires: Hospital Italiano.
- Canalda Di Tullio, K. E., Cereijo, F., & Marcelli, S. (2019). *Campaña Master Card Mundial de Rugby*. Buenos Aires: Repositor Institucional UADE.
- Castillo, F. G. (2012). El binomio discapacidad-enfermedad: un análisis crítico. *Revista Internacional de Humanidades Médicas* , Volumen 1 ,Nº1.
- Corazza, M., & Goodwin, M. (2019). Rugby Mixed Ability. *Guía de Iniciación* , 2-31.
- Cruz Feliu, J. e. (1996). ¿EXiste un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de sociabilización del niño. *Psicología del Deporte* , 112.
- Da-Silva, C., Casajús, J., Sainz, F., & Lazo, V. (2022). Impacto del Mixed Ability Rugby en el equipo Tarucas (Chile). *14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.* URL: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/14-congreso/archivos>. La Plata: FAHCE Universidad Nacional de la Plata.
- Davii, M. C. (2016). *La Formación en la Práctica Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, J. O. (2019). El proceso inclusivo en el deporte federado español. *Saberes Placeres y Padeceres. Abordajes entre la Investigación y el Activismo* (págs. 29-41). México: Programa Universitario de Derechos Humanos – PUDH UNAM.
- Flavia Arrigoni, M. C. (2021). Mixed Ability Rugby y estilo de vida saludable. xperiencia de los CDuyis, Mendoza (Argentina). *Latinoamericana, en discapacidad,sociedad y derechos humanos* , Vol 5 Nº1.
- Foucault, M. (1975). *Los Anormales*. Francia: Fondo de Cultura Económica.
- García Alonso, I. (2005). Concepto Actual de Discapacidad Intelectual. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , vol 14, num 3, pp. 255-276.

- Gil Martínez, J., Capafons Bonet, A., & Labrador Encinas, F. (1993). Variables físicas y psicológicas predictoras del rendimiento deportivo y del cambio terapéutico. *Psicothema*, vol. 5, núm. 1, pp. 97-110.
- Gloria, G. C. (2010 N°18 pp 35-40). ¿Qué importancia tiene la función psicopedagógica del técnico deportivo para la mejora de sus jugadores en un club? *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* , pp 35-40.
- Grancha, J. S. (1992). Historia del Rugby. *RACO . Revistes Catalanes amb Accés Obert* , Vol 3, N°29, pp.06-11.
- Guijarro, R. B. (2004). Nuevas Perspectivas de la Necesidades Educativas Especiales en el Marco de las Políticas Internacionales. Santiago-Chile: K-Diseño.
- Hebe Martínez Novillo, A. N. *Aspectos Estructurales y Funcionales del Pensamiento Evaluación del Funcionamiento Mental*. Buenos Aires: Tecnicas de Exploración Psicopedagógicas. Ficha de la Cátedra UAI.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación (5ªEd.)*. España: Mc Graw Hill.
- Ignacio, V. A. (agosto de 2020 71 p). *Sistematización de la experiencia de cocreación de contenidos junto alequipo Yaguares Mixed Ability Rugby: Evaluación de la experiencia de cocreación de la mascota del equipo Yaguares Mixed Ability Rugby*. Recuperado el agosto de 2020, de Sistematización de la experiencia de cocreación de contenidos junto alequipo Yaguares Mixed Ability Rugby: Evaluación de la experiencia de cocreación de la mascota del equipo Yaguares Mixed Ability Rugby: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2320>
- Isabel Balaguer1*, I. C. (2014). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte* , vol. 15, 1, 233-242.
- J.A. Moreno, E. C.-C. (2007). Analizando la Motivación en el Deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Revistas de psicología* , Vol.25, número 1, pags 35-51.
- Jannin, B. (2009). *Patologización de la Infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Javier, G. G. (2004). Valoración de la importancia de la percepción en el rugby y otros deportes oposición-colaboración. *Red de Información Educativa* .
- José Mª del Pino Medina, E. G. (2009). Inteligencias Múltiples y Deporte. *Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y e Deporte* , Vol 1 N° 95, p.p5-13.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de Enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Telléz, María Nela M. C. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)* , p.p.2-13.

- Martínez Rosero, Á. R. (20 de Agosto de 2021). *La percepción de los docentes de EF sobre la iniciación del rugby y su implementación en las clases de Educación Física de bachillerato*. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/19088>
- Nasio, J. D. (2011). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil?* Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Olabarrieta Arranz, I. (26 de Mayo de 2020). *Efectos de una jornada de rugby inclusivo en actitudes hacia la inclusión de jugadores de rugby*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10810/43489>
- P Navas, M. A. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention* , vol 17 N°2.
- Perasso, S. E. (2011). *Historia del Rugby 3. Historias y Estadísticas*. Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.
- Psiquiatría, A. A. (2013). *Guía de Consulta de los criterios de diagnósticos del DSM 5*. E.E.UU: Biblioteca Británica.
- Rubio, J. F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas* , N°19.
- Salud, O. P. (2008). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud*. Ginebra: OMS.
- Sanchez, C. E. (2004). *Visión y Modelos Conceptuales de la Discapacidad*. España: Polibea.
- Schorn, M. (2005). *La Capacidad en la Discapacidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Shannon, S. A. (2021 p.p 49-54). Inclusión en el Deporte, el Rugby Inclusivo. *RINED. Revista de Recursos para la Inclusión Educativa* , Vol N°1 pp 49-54.
- Silvia Barnet, J. S.-F. (2014). Engagement y trayectoria profesional en técnicos de deporte adaptado. *Cuadernos de Psicología del Deporte* , ol. 15, 1, 245-254.
- Testa, C. L. (2019). La práctica deportiva como un medio para la inclusión social de las personas con discapacidad. *Placeres,saberes y padeceres. Abordajes entre la investigación y el activismo* (págs. 22-27). Mexico: Programa Universitario de derechos Humanos PUDH UNAM.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. More.

Entrevistas

Primera Entrevista. Sujeto 1

Se realiza una entrevista a un de los facilitadores/entrenadores de la Asociación Deportiva Francesa. La modalidad es virtual. Se acuerda por whatsapp. Se realizó en dos etapas

-Cómo te incorporaste al Modelo Mix Ability Rugby en Deportiva Francesa

Muchos de los muchachos que están con nosotros forman parte del grupo de veteranos de rugby en la Depo. Luis está en ese grupo, y es uno de los promotores del proyecto Mix Ability, junto con Diego, Fernando y algunos otros. Es un proyecto de inclusión muy importante que para nosotros hoy significa, porque la realidad es que uno estaba muy ajeno a todo esto. Yo siempre fui Manager de lo que fue deportiva, desde que mi hijo tenía nueve años hasta los catorce. Manager es la que se ocupa de llevar los papeles, la comunicación con los padres, etc. Cuando Mix Ability arranca, si no me equivoco en junio del 2021, yo estaba operada y no pude empezar en ese momento, así que me sumé en diciembre con el grupo. La verdad que fue una experiencia terrible, por lo que te decía recién, uno está muy ajeno a todo esto, y me gusta, siempre me gustó estar con chicos con diferentes capacidades, y esto me ayuda a poder estar, colaborar, y estar en la alegría que tienen todos los chicos

-Vos hablaste de inclusión, que otra cosa les brinda éste proyecto a los adolescentes con discapacidad intelectual. Qué sentiste que les podían aportar

Yo seré muy bruta en esto, pero los veo felices. Es un espacio que ellos tienen fuera de lo que es una terapia, una tutora, un taller, ellos son libres, les brinda felicidad, se les ve en la cara. No tengo mucho tiempo en esto, ver la evolución de ellos desde lo que fue en diciembre (cuando se incorpora) hasta ahora, es terrible lo que les da, esa alegría, esa felicidad, con las ganas que vienen, el ir aprendiendo, aprenden un montón, me llena el alma. Evolucionar día a día en un entrenamiento, en un partido y cada uno en su tiempo, en su momento y la pasan bárbaro. Todos quieren bailar, todos quieren reírse, eso me llena el alma. Es lo que yo veo por fuera de una terapia, un taller o una tutora. Para mí esto es un

aprendizaje, yo esto lo hago desde el corazón, y hay muchos conocimientos que no tengo, que los estoy teniendo ahora, voy aprendiendo a la par de ellos.

-Qué es lo que aprendiste de ellos

A entender sus tiempos, a acompañarlos, hasta te diría, de aprender a tratarlos igual. Antes estaba muy negada a eso, y hoy los trato como un chico más, como un nene normal por más de que tenga una diferente capacidad, para mí es un chico más y a su momento y a su tiempo. Es un chico más, como nosotros

-Qué modificó en tú vida desde que empezaste con el proyecto. Vos tenes hijos

El pensamiento. Yo tengo tres hijos varones. Me modificó el pensamiento el conocer algo desconocido, yo no lo tenía en mí, si bien siempre me gustó porque yo siempre dije que el día de mañana, me encantaría ser una maestra de chicos con diferentes discapacidades, nunca lo llegué a poder lograr, y hoy estar haciendo esto para mí, es como estar cumpliendo una meta conmigo misma, porque me encanta. Me encanta compartir con ellos, jugar, correr, me encanta. Lo que me cambió con ellos es el pensamiento, y ver otras cosas, y las charlas en mi casa con mis mismos hijos. Viste que a veces cuando escuchas a determinadas personas hablar te dan ganas de darles un tortazo porque hay cosas que no entienden, y nada...Eso en casa se cambió mucho, ese pensamiento retrógrado que uno tiene también

-Te referís, hacía las personas con discapacidad

Sí, sí, tal cual

-Hubo algunas pautas que tuvieron que implementar como facilitadores, sobre todo con los adolescentes. Alguna pauta en particular para implementar en el deporte

Algunas cosas sí, pero mínimas. A veces en la forma en que uno se pueda dirigir o como uno puede transmitir lo que necesitamos que se haga, creo yo, no sé si te estoy

respondiendo lo que me preguntas. No hubo muchas pautas que tuvimos que cambiar, fue para toda una adaptación y un cambio, en el cual uno viene trabajando de una manera y tenes que bajar un cambio, trabajar más despacio, explicar diferente, con más tiempos, eso sí hubo que modificarlo, pero después va surgiendo

-Pero hay una diferencia en entrenar a chicos que no tienen discapacidad intelectual a los que sí tienen

Si, en uno de los chicos para hacerlo correr tuvimos que empezar a correrlo por detrás, si lo corrías por delante no lo quería hacer, no había forma, y lo empezamos a empujar de atrás y él acompaña. Así tenes otros chicos que no necesitan que los acompañes a correr, pero sí explicarles las consignas de otra forma, o más despacio, o en el caso de un chiquito de cuatro años que no hay manera de hacerle entender el no, o el que acompañe, y todos los sábados le ves la evolución diferente en formas de que uno trata de explicarles las cosas más despacio, hay que tener más paciencia, hay que manejarlo diferente, y buscarle la vuelta en como entras a que él te preste atención, a lo mejor.

-Cuáles son las dificultades que se les presentaron al trabajar con adolescentes con discapacidad intelectual

En mí caso, me pone muy mal cuando alguno de los nenes tiene una necesidad, no sé cómo expresarlo, yo lo llamo un berrinche, pero no es un berrinche. Es su situación, me pongo muy nerviosa en no saber cómo poder ayudarlo. Eso es lo que a mí me pasa, que...me pone un poquito mal. Cuando tienen un..., viste que hay chicos que le agarra, que no quieren estar y se ponen mal, lloran, gritan, o se quieren ir, y ahí no sé yo cómo enfrentar esa situación. Eso es lo que a mí me traba un poco.

-Supongo que no debe ser fácil

Yo no estudié de esto, como te dije hace un rato, uno lo hace de corazón y pone todo lo mejor. Obviamente que a raíz de esto estoy estudiando otro montón de cosas, me empapo

más en el tema, estudio o leo, o busco cosas de situaciones de cómo tratar y cómo ayudar al otro en diferentes discapacidades o capacidades mejor dicho. Entonces eso me ha cambiado, modificado en mí. -Qué es lo que esperas a largo plazo de éste proyecto

Que cada uno sea feliz y que con el tiempo va a evolucionar lo que tenga que evolucionar. Que sean felices, que el momento que están con nosotros sean felices. La evolución, como dije hace un rato, es impresionante, la que hubo desde diciembre del año pasado hasta ahora que estoy yo, es impresionante. Chicos que no corrían, chicos que no quería agarrar la pelota, de no sentarse en una ronda, sentarse en el tercer tiempo, tener que salir porque por ahí había mucho griterío, y eso no queríamos hacerlo de golpe se le va buscando, vamos cambiando formas para que ellos vayan progresando y adaptándose a diferentes cambios. Eso es lo que espero el día de mañana, que puedan estar disfrutando y ser felices. En su momento y en sus tiempos.

-Cómo ve tú entorno más cercano el que seas parte de éste proyecto, ya que les estás restando tiempo a ellos.

La verdad que cuando uno lo cuenta, me ha pasado en el trabajo que me dicen: uhhh que te lleva tiempo, los chicos no es fácil llevarlos, pero siempre me felicitan por lo que uno hace, que uno más allá de que lo haga a donorem , y que se yo, es darle un tiempo al otro, en éste caso a cada chico, darle un poco de alegría y felicidad y de juegos, y de risas, y de deporte, de rugby, que es a base por lo cual estamos ahí. Es un deporte lleno de valores y con mucha disciplina, y unión.

-Dicen que el rugby es un deporte en el cual se forma en valores, pero también hablan de cierta violencia, cierta agresividad. Qué sentís cuándo dicen esto.

Mira, yo te voy a dar mi experiencia cuando mi hijo a los seis años me empezó a decir que quería hacer rugby y yo dije noooo!!!, no que es recontra agresivo, que se van a golpear, que son muy brutos, que no quiero saber nada, piripipi...Hablando con un compañero me explica, me dice, no, estás equivocada, me dice proba, anda, vas a ver, me habían mandado al S.I.C porque mi amigo era de San Isidro. No me iba a ir de Del Viso al S.I.C dos veces

por semana, así que dije que no. Vengo a averiguar a Deportiva, entonces me dice, bueno, veni al entrenamiento, voy con mi hijo, me quedé mirando el entrenamiento de afuera de la cancha y quede enamorada de cómo fue la forma de entrenarlos, los cuidan, el respeto que se tienen, como le bajan línea. Si bien a veces, viste, hablan a lo bruto, "dale che", pero quede enamorada. Ahí arrancó mi hijo el mayor, el de 25, después se sumó el otro y después el chiquito y me metí como Manager y así arranqué. Hoy te digo que si bien hablan de la violencia, la violencia en el rugby en realidad, yo creo, que la violencia arranca de los valores que uno le genera a los hijos en la casa, yo creo que el deporte es muy sano, y si bien es brusco, es un deporte con muchísimos valores. Y no lo veo agresivo en el sentido, a esta agresividad que se escucha tanto de los patoteros de que salen a golpear, yo creo que esto ya viene de casa, no viene de un club de rugby

-Qué pensas que les atrae del rugby a los adolescentes con discapacidad intelectual

Ahí me mataste..., la verdad que yo no sé si llamarlo que lo que les atrae es el tema de pelota, pasar y jugar, o la realidad es que, no sé cómo explicártelo

-Pensas que puede ser el hecho de estar en grupo. Supongo que hay muchos chicos que tienen dificultades en la sociabilización

Si, en la parte social, a lo mejor. Lo hemos visto, ahora que lo decís, lo que disfrutaban en el tercer tiempo y en los cumpleaños que se han hecho, y a parte social como vos decís, creo que les llama mucho y lo que es el deporte también, yo la veo a Felicitas (uno de las chicas del equipo), la quisimos poner en un equipo de jockey y no quiso, le gusta el rugby. Andy, por ejemplo, todo el tiempo se quería ir a la casa, y sin embargo se engancha terriblemente en lo que es la ronda, correr, estar, todo como te dije hace un rato, a su tiempo -Se podría decir que encontraron un lugar de pertenencia

Totalmente. Los veo a los papas que también arman su grupo afuera y está buenísimo

-Qué es para vos inclusión

Para mí, lo llamo, los chicos con estas diferentes capacidades tiene que ser como es cualquier niño de la edad o adulto, son una persona normal. Para mí es eso. No tengo muchos conocimientos, para mí es eso. Es un ser humano como cualquier persona, para mí

esa es la inclusión, lo tomo por ese lado. Que tengan diferentes capacidades no significa que sean mayor o menor, o mejor o no persona o lo que sea. -Qué significa para vos diferentes capacidades

Que son todos chicos con diferentes situaciones, no sé si es la palabra correcta, con sus diferentes patologías, diagnósticos a eso básicamente. Son diferentes, los diferentes diagnósticos de cada chico, de cada persona. Tienes chicos con autismo, con síndrome de Down, para mí eso son diferentes capacidades, cada chico con su tiempo su momento, con su diagnóstico, y van haciendo lo que pueden hacer, me parece -Que aprendieron ellos para incluirse

Que pregunta, en el amor captan todo lo que uno les puede enseñar, no sé si es la respuesta -Vos lo estarías viendo del lado del afecto?

Del afecto, de la atención, de la compañía, de estar al lado de ellos en sus tiempos, en sus momentos. Me mataste con esa pregunta. Viéndolo del lado de afuera interpreto que lo que uno les brinda es lo que ellos toman del lado de la inclusión de ellos. -Entonces para vos incluirlos tiene que ver con el afecto que les están dando en relación a la condición que ellos tienen

Si, y que sean personas, son personas normales. Porque no es como un chico..., hay que dejarlo a un costado, no me parece que incluirlos es desde ese punto, son seres humanos.

-Que significa que sean felices

Que disfruten el momento y las oportunidades y las situaciones que le da la vida que ellos disfruten todo lo que van teniendo. Como te decía la otra vez, ellos viven mucho adentro de talleres, y esto es un momento, que no sé si habrá algún otro deporte que abarque todo esto. Bueno..., yo creo que Lauti hace equitación, ellos en esos momentos demuestran una felicidad que no sé si la tienen todo el tiempo, o sea en una terapia en un taller. Para mí verles la sonrisa y que sean, esa felicidad que les da el correr, compartir con sus compañeros, con nosotros, para mí es ser feliz, obviamente hay un montón de cosas que a los chicos los hace feliz, a cualquier persona, de festejar con la familia, estar con los amigos, con los pares, con los profesores.

-Para vos estar ahí es compartir y eso los hace felices

A mí me parece que, cuando llegas y ellos te abrazan, cada uno tiene su forma, te abrazan, se ríen, la inocencia, vernos a nosotros jugar, las caritas de felicidad que ponen, de vernos compartir con ellos, reírnos, revolcarnos por el piso, esas cuestiones de correr, empujar a los chicos, tengo esa sensación de ver que ellos lo disfrutaban mucho -Si tuvieras que describir un entrenamiento, cómo lo harías

Es dar todo, dentro de los límites que tiene cada chico es dar todo y compartir, entender las consignas que los profes le dan a sus tiempos hacerlo, un entrenamiento es ayudarlos a que ellos vayan evolucionando día a día

-Pero si alguien te pidiera que lo describas en función de las actividades que realizan, cómo se lo explicarías

Primero hacen una entrada en calor con diferentes actividades, luego los chicos que están más para hacer estocadas (golpes corporales contra colchonetas de diferentes tamaños), correr con la pelota y pasarla, hay otros que no están tanto para eso y se les arma otro tipo de actividades como para que el chico pueda de alguna forma engancharse, porque algunos chicos les cuesta mucho por el miedo al contacto, buscas otra forma, o las nenas que están probando hockey. Después se hace un leve partido, ahí tratamos de que participen todos, acompañando a los que son más chiquitos, a los más grandes que no se enganchan tanto acompañar, porque ellos el contacto, correr, empujarse, les da un poco de temor, entonces es acompañar en esos momentos que se no se sientan que están solos, de que no se golpeen feo porque también tirarse al piso incluye que pueda haber algún golpe. Eso me parece que se describiría como la parte del juego

-Vos me hablaste que el rugby da disciplina y unión

Uno les baja a veces consignas o cuando por ejemplo alguno de ellos quiere empujarse quiere sacarle la pelota para ir primero, todas esas cosas se van explicando y lo van entendiendo, lo van haciendo, van respetándose, van teniendo el valor de que si el compañero no pudo le alcance la pelota dentro de lo que es el juego, y después en lo que sería lo social yo he participado de muchas cosas que están parados los chicos y vienen y se abrazan o se ayudan en determinadas cositas, entonces me parece que esos valores que pueden venir de la casa también se ven ahí, que es el juego, el estar, el ver como uno como adulto o entre ellos mismos se acompañan y se apoyan, y si uno se lastimó y se cayó el otro

viene y lo protege. Me parece que esos valores los van aprendiendo en lo que es el juego en sí, más allá de lo que pueda venir de la casa. -En esas situaciones en las que se disputan la pelota, se tiran uno encima del otro, cómo lo toman.

Hay momentos que se ofenden, o se quedaron frustrados porque no pueden hablar en la ronda (al finalizar el entrenamiento se sientan en ronda y se le da la palabra a algún integrante), tratamos de que participen todos, estamos muy atentos a eso para que nadie se sienta mal, y si no se pudo por alguna razón se le explica, por ahí tiene un momento de enojo, pero lo entienden. Si no lo entienden se lo volvemos a explicar hasta que se queda contento el mismo, o por ejemplo, me pasó el jueves que uno de ellos le pegó una patada a otro a propósito y se quedó mal (Andy). Entonces le dijimos a Toby que estuvo mal lo que vos hiciste, pedile disculpas. Se acercó, le pidió disculpas y se abrazaron. En esas cosas estamos muy pendientes, se nos pueden pasar dada la cantidad, el juego, pero tratamos de que ellos entiendan y aprendan de eso ahí es lo que nosotros inculcamos mucho como valores en lo que es el juego. Me pasa que muchos no entienden o no quieren esa disciplina, entonces trabajamos mucho con eso, le explicamos, y se lo volvemos a explicar y si no lo entienden tratamos de buscarle la vuelta, a veces se puede y a veces no pero hay que ser perseverantes en algún momento lo van a lograr.

-Que diferencia ves en los chicos que tienen síndrome de Down y los que tienen autismo en el entrenamiento

Yo no encuentro diferencia. Puede ser que el que tiene autismo le cuesta más involucrarse en el “tumulto” en la cantidad de chicos, y queda más atrás, pero también veo que avanzaron un montón con eso, si bien les cuesta meterse pero no se ponen mal, o van de a poquito acercándose a lo que es el “tumulto” cuando se juega el partidito. -Cuándo entra un chico nuevo, cómo hacen

Por lo general le damos la bienvenida, se presenta en la ronda y entra como un chico normal. Por ejemplo Mati que arrancó hace dos entrenamientos, en partiditos se le cayó la pelota y se frustró y los mismos compañeros le decía: vamos, vamos, en la otra, en la otra; pero se me cayó, no importa le decían los chicos. Para mí es un avance, mismo los entrenadores: no pasa nada Mati, pero se me cayó de la mano, pero después la vas a agarrar y vas a poder. Por ejemplo Felix, el jueves estaba pero con todo, iba para adelante, quería

pegar patadas, tenía esa emoción, y que le cuesta más correr (presenta problemas motores), lo acompañamos e hizo un tray es como que fue para él..., y vos ves el empeño que le pone cada vez que va, con el mismo cuando se cae al piso, que le cuesta levantarse, como intenta constantemente superarse, esas cosas hace a lo que es el rugby en todo sentido

-Hay alguna situación que veas en el entrenamiento que se repita en los chicos. Puede ser una situación que genere conflicto y cómo lo resuelven

Tenemos algunas cositas que seguimos insistiendo. Algunas se repiten y nos cuesta mucho bajar línea, el que el chico lo acepte, pero se insiste. Situaciones en las que no estén conectados con el entrenamiento, que haya conflictos de malas palabras, de alguno que critica al otro en ese tema puntual estamos muy atrás, hemos hablado con padres para que de alguna forma nos den una mano con ese tema. Va surgiendo de a poquito y hay cosas que cuestan pero se logran

Segunda Entrevista. Sujeto 2

Se realiza una entrevista a un facilitador/entrenador de la Asociación Deportiva Francesa. La modalidad es presencial. Se acuerda durante uno de los entrenamientos.

-Como comenzaste con el proyecto de Mix Ability Rugby

Desde el principio esto fue una idea de un Puma (jugador del equipo Pumas), estaba trabajando con nosotros, y teníamos en el grupo de veteranos un compañero que tiene un sobrino con Síndrome de Down. A partir de eso comenzó a idea de armar un equipo. Hay muchos organizadores, se dividen las tareas, y desde junio del año pasado estamos haciendo rigurosamente todos los entrenamientos los jueves y sábados.

-Es tu primera experiencia para trabajar con adolescentes con discapacidad intelectual

Si, absoluta

-Tomás algo en cuenta para trabajar con ellos en particular en los entrenamientos

Mira, lo que trato es que entiendan las reglas del juego, y que entiendan consignas, una vez que saben lo que tienen que hacer... al principio fue muy claro que nosotros estamos

practicando y entrenando también porque no sabíamos cómo hacerlo. Era toda gente grande que tenía muy poca experiencia con chicos discapacitados, entonces para nosotros fue un período de aprendizaje, y lo estamos viendo. Si vos ves los partidos, antes había quince jugadores y quince ayudantes, ahora hay quince jugadores y dos o tres ayudantes. Esto quiere decir que todo el resto fluye, cuando empiezan a fluir, saben cómo la tienen que pasar, saben que es un juego de equipo, que se la tienen que pasar, que no es uno sólo el que corre, eso lo estamos viendo.

-Cuáles son las dificultades que se te presentaron en los entrenamientos al trabajar con adolescentes que presentan discapacidad intelectual

Mira, hay muchos tipos de discapacidades, los Down son más fáciles porque uno entiende perfectamente hasta dónde entienden y uno se puede mover con eso, un poco más un poco menos. Es mucho más difícil con los que tienen trastornos del espectro autista porque, nosotros no somos profesionales de eso, nosotros los dividimos como podemos para que se puedan integrar en un equipo. Lo único que cambia acá, lo que se llama rugby inclusivo, son chicos con alguna discapacidad que entran en un equipo común, hacen un par de pases o los dejan hacer un par de pases, acá lo que estamos tratando de armar es un grupo.

-Hablas de una inclusión

Es que no es una inclusión. Es un equipo, porque no estamos incluyendo algo distinto dentro de un grupo, lo que estamos haciendo es un grupo..., entonces que sean amigos, que se vean el fin de semana que se hablen por teléfono, que vayan a fiestas juntos. Eso creo que es lo que más me gusta de esto, no termina en el entrenamiento, hay chicos que ya se han hecho amigos y están esperando fiestas, y están esperando cosas, entonces integras un grupo, no es un distinto incluido en un grupo de gente con otras capacidades. Ojo no sé si está mal, lo que yo digo es como lo sentimos nosotros, es que no se acaba ni se limita en el juego, el juego es una parte, igual que en los veteranos, el juego es una parte, después nos vamos a jugar al truco

-Pero de alguna manera, al estar formando u grupo los están incluyendo a todos

Es un grupo. Cuando jugamos los veteranos sabemos que tenemos en común que somos todos viejos, pero no lo llamamos inclusivos para los viejos, no son distintos.

-Vos haces la diferencia entre trabajar con chicos con Síndrome de Down y Espectro autista

Todos forman un grupo. Es más difícil con autistas

-Tuviste que implementar estrategias diferentes en cada caso

Hay que tener más paciencia con chicos con autismo y más seguimiento, nada más

-Que otra cosa pensas que le puede aportar el rugby a los adolescentes con discapacidad

Yo creo que más que el rugby es el grupo. Lo que más les aporta es que hacen fiestas juntos, asado juntos, reuniones juntos, que algunos se pueden quedar acá(habla del club), después de rugby a ver el partido

-A futuro que esperas de éste proyecto

O espero que haya muchos grupos como éste en otros clubes, donde podamos tener una liga. De hecho para Deportiva, Le Cocks, que es como llamamos coloquialmente al equipo es un equipo más, n es un equipo inclusivo, es un equipo más

-Ósea que esto se reproduzca en muchos ámbitos

En muchos clubes, hay cómo una moda ahora, muchos lo están haciendo inclusivo que es agregan chicos con discapacidades a equipos de competición normales. Es un tipo de inclusión, eso se acaba inmediatamente después que termina el partido. Cuando vos armas un grupo, un grupo de amigos, los amigos siguen andando, si no juegan al rugby jugarán al truco, esa es la forma que lo vemos acá en Deportiva. No tiene ningún fin lucrativo, de ninguna forma. Lo más lucrativo que tenemos es que a veces les pedimos que nos regalen camisetas para los chicos

-Que pensas sobre esto que el rugby forma en valores por un lado, y por el otro es un deporte brusco

Es un deporte de contacto, si vos ves cuales son los Happy Birthday. Si vos ves cuáles son los deportes después de terminado el partido, no importa cómo haya salido se sientan en la misma mesa todos los jugadores, es un deporte de contacto en el que se generan golpes, pero no es un deporte agresivo, para nada

Tercera Entrevista. Sujeto 3 (fundador del proyecto en Depo)

Se realiza una entrevista a uno de los facilitadores/entrenadores de la Asociación Deportiva Francesa. La modalidad es presencial. Se acuerda durante uno de los entrenamientos

-Cómo comenzó el proyecto de Mix Ability en Deportiva Francesa

El proyecto inició porque Juanchi mi sobrino tiene 16 años, los fines de semana no tenía nada que hacer, no tenía programa, entonces mi hermana me comenta ésta situación, y me comenta que en el club Gerli había un equipo que se estaba formando de Mix Hability entonces comencé a llevar a Juanchi a ese equipo a jugar y a hablar con los entrenadores para tener la posibilidad de hacerlo en Deportiva Francesa (lugar donde él juega en el equipo de veteranos). Entonces comencé a elaborar el proyecto para presentárselo al club, y ahí se empezó a sumar gente del club. Hasta ese momento yo iba solo a Gerli a llevarlo a Juanchi. Todos los que se sumaron son amigos del grupo de veteranos de Deportiva. Yo les comento el proyecto un día en la casa de Diego (uno de los que forma el grupo de veteranos), les gustó la idea. Diego me dijo que quería participar. Diego es histórico en el plantel de veteranos, y además tiene mucha llegada a toda la gente del club, también se sumó Fer que tienen mucha trascendencia en el club, el proyecto se hizo imparable. Empezamos el 19/7/2021, hicimos un primer entrenamiento un miércoles, invitamos a la gente de Gerli y de Pumpas a que participen y más o menos ese día llenamos unas 14 planillas de chicos que querían participar. De ahí en más los entrenamientos no solo fueron creciendo, nos seguían acompañando Pumpas y Gerli, en algunos entrenamientos más, pero empezó a haber mucha llegada de chicos que venían por boca a boca o por redes sociales y rápidamente armamos en tres meses un equipo de 30 chicos

-Para realizar el proyecto tomaste algo en particular, sabiendo que ibas a trabajar con chicos con discapacidad intelectual

Lo primero que tomé fue lo que tomé de IMAS (International Mixed Ability Sports), saqué un montón de ideas. IMAS está proyectado hacia chicos más grandes, lo que acá se llaman premix, la idea que yo tenía por lo que había visto en Gerli, era la de integrador, no solo en discapacidad, sino integrador en el tema de edad, porque sino volvíamos a excluir. Integrador para todas las edades, no solo para chicos sino que chicas también, por más que el aglutinante sea el rugby, estamos tratando de llevar adelante el proyecto de Jockey. La

escusa era la pelota para lograr armar un equipo. IMAS nos dio un encuadre, después todo lo demás fue un poco la experiencia de Gerli, y lo que fuimos hablando con Daniel Fernández de Pumpas y distintas personas de los Pumpas para poder hacer un equipo que tenga chicos de todas las edades, que pueda venir un chico que recién está empezando y que se divierta de la misma manera que un chico de 30 años, y los chicos que tienen más desarrollo del juego no tapen a los chicos que tienen menos desarrollo del juego. Que sea muy recreativo, muy lúdico, con la excusa del rugby, sin pensar en una división competitiva, estamos haciendo una división en la que queremos que los chicos se diviertan, la pasen bien, se integren al club, y tengan un lugar de recreación.

-Vos tomaste las experiencias de Gerli y de Pumpas, con el marco teórico de IMAS. Ahora cuando te enfrentaste a lo que había en Deportiva, cuáles fueron los primeros desafíos que tuviste

Hubo muchas sensaciones. Los primeros entrenamientos fueron de una intensidad tremenda, primero porque el proyecto nacía y estaba en funcionamiento, segundo porque veía que los chicos se integraban al proyecto. La parte del club ya estaba en funcionamiento, pero faltaban dos partes motoras del proyecto que eran los chicos y los padres, los chicos encajaron rapidísimo a proyecto. El primer día me pasó con Lolo (jugador de la Depo que también juega para los Pumpas), que miró durante 45 minutos y en un momento dijimos vamos a jugar el partido, se sacó los anteojos y entró a jugar. Con Toro (su nombre es Toribio y es jugador del equipo en Depo) nos costó 5 clases para insertarlo en el equipo, venía y jugaba aparte. No era tanto un desafío, lo fundamental era el tiempo, no había que forzarlos, había que darles tiempo para que participen.

-La estrategia fundamental fue el tiempo, o hubo otras estrategias que tuvieron que implementar para trabajar con chicos con capacidades diferentes

Lo fundamental es el tiempo. Tenemos un año y medio de trabajo y diversión, cuando empezas es muy difícil proyectar donde puede llegar, porque no se ha hecho. Los chicos de Delta, hoy nos consultan y ya saben dónde pueden estar en un año y medio, pero nosotros no teníamos proyección, no sabíamos hasta donde podíamos llegar, donde podían llegar los chicos dentro del club. Hoy ya nos queda claro que pueden llegar a todos lados, no hay un

obstáculo, donde das lugar el lugar se ocupa. Los veo a los chicos y tienen una integración plena al club, son una división más del club

-A ésta altura del proyecto que esperas

Que vengan más chicos. Para mí el tema es que crezcan en cantidad de chicos. Me pasó a mí, que Juanchi no tenga ninguna actividad los fines de semana y sus hermanos sí. Mi hijo Felipe tiene 19 años, y juega acá en el club desde los cinco, su vida es el club, y mi hija Malena juega desde los ocho años, hasta el plantel superior de jockey, el club para ellos fue el motor de amistades, momentos, tiempo de pasar todos los fines de semana en el club, fiestas, amigos. Lo que tiene Juanchi es lo que tiene Felipe y quiero que siga pasando con más cantidad de chicos. Si bien cuando faltan facilitadores nos sentimos un poquito limitados, porque no soy profe de educación física, Diego y Fer tampoco, te sentís limitado al momento de dar la actividad.

-A qué te referís con limitado

Hernán (el único profe de educación física), la tiene clarísima, tiene mucha experiencia y sabe cómo llevar una clase. Eso yo no lo sé, mi vínculo con los chicos es más afectivo y de relación, yo me vinculo tratando de que ellos me consideren un par, un amigo, y que se diviertan conmigo. No hay mucho límite, el crecimiento del equipo puede ser enorme, es fundamental que vengan más chicos, más chicos más entidad, más fuerza como equipo, como división del club. Hoy tiene vida propia, todos los que somos parte si no estuviéramos esto sigue, ya no depende de nadie, ya hay demasiados motores.

-Vos hablaste de integración. Ese era un objetivo también. Qué es la integración para vos.

El tema fundamental es que los chicos puedan tener un lugar. Es difícil hablar de integración, podemos llevar a los chicos a un colegio integrador, pero muchas veces el colegio integrador desintegra, hay veces sirve y otras veces no. Yo no creo en un modelo específico, hay muchos modelos y todos pueden servir, creo que los lugares tienen que estar abiertos para todos. Nuestro club tiene que estar abierto para todos chicos, y todos los chicos pueden disfrutar de lo mismo que disfrutaron mis hijos a lo largo de su vida y de lo que disfruto yo. Si a los chicos los ponemos a trabajar en cualquier división del club, lo que estaría pasando es que los chicos quedan excluidos, ahí si hablo de exclusión, porque es muy difícil trabajar con un chico en una división de cuarenta. En cambio cuando armamos

un equipo que son amigos, que son pares y los vinculamos con un facilitador que les dan una mano para jugar y cuando vienen la catorce de Pueyrredón u Olivos como ha pasado y juegan un partido juegan de igual a igual, en la cancha son todos iguales, el deporte los iguala a todos. Los de Deportiva y los de Olivos van a salir con la misma emoción que me pasaba a mí cuando salía a una cancha.

-Cuando vas a un entrenamiento hay chicos que tienen Tea y otros con síndrome de Down, notas diferencias cuándo trabajas con ellos

Yo veo a Valentino (uno de los jugadores con Tea), que hoy se divierte en los entrenamientos, disfruta, al principio tenía un temor, todos tenían temor de estar en el equipo, sea cual fuera su diagnóstico. Por más que le cueste, que les cueste más o menos uno tiene que tratar que estén dentro de grupo, si están dentro de grupo participan, más o menos pero integrados al grupo. Carlitos juega un rugby que no lo juega ni Juanchi ni Valentino, pero no importa están dentro del grupo, son parte, se divierten, festejan el Tray, corren detrás de una pelota, no hay diferencia nosotros entrenamos un grupo de chicos, que tengan Tea o síndrome de Down es un tema que no me cambia en absoluto. Los progresos los veo en general. Cada uno con su tiempo, dentro del grupo iguala.

-Cómo lo tomó tu entorno, ya que le restas tiempo a tu casa

Es un tema. Mi mujer es maestra jardinera y trabajó con chico hasta hace diez años, Male participó del entrenamiento, ahora no puede por trabajo y facultad. Felipe participó poco. Para mí el equipo es u orgullo, por ahí puede haber un poquito de celos ya que uno le pone tiempo y laburo. Para mi viejo era el papa y yo cuando armamos el equipo, estábamos a la par. Mis viejos venían muchas veces a ver el entrenamiento, el proyecto motivó a todos.

-Qué sentís cuando dicen que el rugby es un deporte violento

Yo creo que es una cuestión de prensa. El rugby siempre fue u deporte más elitista por una cuestión de quién lo trajo a la Argentina, en que clubes se formó, y donde empezó, había una cuestión de elitismo histórica. Cuando pasaron los sucesos que pasaron con el rugby daban lugar a pegarle a un segmento de la sociedad. Nunca le di demasiada pelota al tema. Creo que el club es un motor de la sociedad, uno de los principales lugares, como el colegio que tiene una importancia enorme para la sociedad. Los clubes de rugby están formados por gente que hace las cosas porque le gusta, y nosotros entrenamos a los chicos porque nos

gusta, nos divierte. Los clubes de rugby fuimos los primeros en iniciar esta disciplina de Mix Ability incorporando chicos con discapacidades. Si bien hay deportes para olímpicos, armar divisiones como estas fueron los clubes de rugby los que lo hicieron, lo cual habla de que hay una mirada muy fuerte de lo que es el tema social

-Los que están orientados a la competición tiene una selección

Lo que pasa con él para olímpico es que en ese caso se trata de discapacidad motriz y esto es discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual hace que haya menos competencia, que la competencia sea desde otro lado, eso es lo que a mí más me gusta, me motiva, que todos se diviertan, que todos hagan Tray, se trepan a un lado, se trepan a otro, para los chicos es algo tan divertido, y para nosotros también. No nos motiva un tema de competencia, nos motiva un tema de diversión, de participación, son distintos objetivos. Los deportes para olímpicos me encantan, pero son competiciones a nivel de expertos, acá no, es como el rugby infantil, es formativo, de diversión, participación, inclusión. Hablo de inclusión en el club, que tengan un lugar en el club, lo fundamental es que el club sea parte de la vida de ellos, como lo es para todos los chicos que juegan en todas las divisiones del club

Cuarta Entrevista Sujeto 4

Se realiza una entrevista a uno de los facilitadores/entrenadores de la Asociación Deportiva Francesa. La modalidad es presencial. Se acuerda durante uno de los entrenamientos

-Contame cómo empezaste con el proyecto de Mix Ability

Yo empecé a gestarlo con la experiencia de Luis y Diego (compañeros del grupo de veteranos). Los venía mirando de otro club, nos empezamos a juntar, a unirnos y a darle forma social dentro del club. Después empezamos a entregar tiempo, cariño, mucho no podíamos hacer porque no entendemos del tema de capacidad, solamente de rugby

-Cómo te sentiste entrenar a chicos con discapacidad intelectual

Es muy reconfortante, es vivir la experiencia día a día de la superación, la experiencia de que ellos empiecen a entender que los límites no tienen techo, y que día a día uno va viendo en ellos un montón de cosas que van mejorando, eso es lo que nos da como docentes la satisfacción que puede tener

-Qué obstáculos o desafíos se te presentaron al ir entrenando a los adolescentes

Los obstáculos se presentan por la ignorancia de no tratarlos habitualmente, no ser una persona especializada en el tema. Llegar a romper el hielo y llegar al trato personal con cada uno de ellos y después empezar de a poco a entender cada situación de cada chico para ver de qué manera poder alentarlos, seguirlos, hasta que lleguen a pequeños objetivos, muy pequeños objetivos, que a ellos a la larga le van generando satisfacción

-Qué pensás que les puede aportar el rugby a adolescentes con discapacidad intelectual

Creo que le puede aportar mucho en el tema de la superación, de ir cumpliendo pequeños objetivos día a día, de no tener límites, y en tratar dentro de la convivencia los grupos. A ellos les es importante la convivencia, porque los envuelve en una vida social totalmente diferente a lo que están acostumbrados.

-Entonces el rugby no es solo un deporte

No, va más allá de eso. Pasa muchas fronteras, educa a nivel vida, es una forma de vida. Para la gente de rugby es una forma de vida. Nos va enseñando, también estuve con otras categorías: infantiles, es mi primera experiencia con chicos con capacidades diferentes y cada uno de ellos me enseña algo distinto

-Muchas veces se habla del rugby como que es un deporte violento

Es un deporte brusco, no violento, se golpea, a veces se lastima como cualquier otro deporte, es un deporte de caballeros por más vuelta que le demos. Para nosotros es así. Ellos mismos se dan cuenta, ellos mismos cuando juegan este deporte que ya están jugando que festejan un tray tanto de un rival como el de ellos, porque ellos entienden que detrás de ese tray hay una superación, superan obstáculos, es romper una barrera de miedo, que día a día, yo con 51 años me sigue pasando, los miedos también los sigo teniendo, no hay que ser adulto chico, o tener capacidades diferentes, los miedos los tenemos todos. Creo que a

ellos día a día les van poniendo barreras, pequeñas barreras que ellos van saltando y en nuestro juego lo interpretamos como llegar a una pequeña meta, llegar al tray.

-Qué esperas en un futuro de éste proyecto

Espero que ellos se integren a nivel grupo, que aprendan algo más, que les dé una herramienta más de vida, que puedan entrenar, que hagan más ejercicio con motivación. Yo creo que la parte física a cualquier persona le hace muy bien, pero lo que más esperamos es que ellos puedan vivir en una vida social como es el rugby, que es un deporte que alberga a muchas personas, son equipos muy masivos, eso les hace a ellos vivir distintas experiencias con amigos y compañeros.

-Pensas que vienen motivados al entrenamiento los chicos con capacidades diferentes

Yo creo que sí, los veo contentos

-Qué es lo que más los motiva del rugby

Creo que empiezan a quitarse un montón de miedos. Sus grupos de amigos, volver a estar con los entrenadores, saber que detrás de eso hay un aliento constante para que sigan adelante. Veo que día a día la parte social los atrae más, los une más, cada vez más grupos de chicos se juntan para festejar, para fiestas, creo que eso les abre mucho el abanico social que ellos esperan, aparte del deporte.

Quinta Entrevista Sujeto 5

Se realiza una entrevista a un facilitador/entrenador de la Asociación Deportiva Francesa. La modalidad es presencial. Se acuerda durante uno de los entrenamientos.

-Cómo empezaste con el proyecto de Mix Ability

Un día Diego y Luis (jugadores de rugby del grupo de veteranos) me llaman que estaban armando el proyecto y si me quería sumar. No me preguntaron si tenía experiencia, igual les aclaré que tenía cero experiencias, soy profe de educación física, trabajo hace treinta y dos años y nunca había tenido experiencia con discapacidad. Al segundo le dije sí, que me interesaba la propuesta y empezamos a juntarnos, a hablar de qué se trataba, empecé a

investigar por redes, por libros y fuimos a un club que se llama Gerli que ya tenían el proyecto armado no hace mucho

-Cómo fue empezar a entrenar con chicos con capacidades diferentes

Espectacular, desde el minuto uno me pasó esto de no sentir que la no experiencia no era un obstáculo, en realidad son chicos que tienen un proceso diferente pero incorporan...y tienen las mismas capacidades motrices, y tienen capacidad para incorporar cualquier cosa que le demos en otros tiempos

-Tuviste que incorporar estrategias diferentes para poder trabajar en el entrenamiento

Hoy por hoy siento que es una división más del club. Son chicos que tienen un espacio para jugar, si viene un chico de 9 años y juega en la M9 porque quiere jugar rugby en un club, bueno tiene 9 años vas acá, viene un chico con una capacidad diferente y quiere jugar en Deportiva Francesa jugas acá, estos son tus amigos, estos son tus días de entrenamiento, estos son tus espacios y ésta es tú vida social para poder integrarte como cualquier división del club y lo siento así, como cualquier división más del club, y por suerte el club también responde así.

-Cuáles son los desafíos u obstáculos que tuviste que enfrentar al entrenar adolescentes con capacidades diferentes

Es una división más, con tiempos diferentes como tiene un chico de 10 o uno de 18. Cada uno tiene sus tiempos, su manera de hablar, su manera de empezar y terminar un entrenamiento. No es un obstáculo, somos todos diferentes.

-Que pensas que le brinda el rugby a ellos

La posibilidad de hacer un deporte, pertenecer a un club, tener un espacio social y tener un grupo de amistades y pertenencia que no en todos los deportes se da y no en todos los lugares se da

-Acá tenes chicos con Síndrome de Down, TEA y retraso madurativo, notas diferencias cuando tenes que entrenarlos

Cada uno tiene su necesidad. Valen (uno de los adolescentes del equipo) necesita su cuadernillo (se refiere a pictogramas), Félix necesita que le hables de frente porque es

hipoacusico, y Mati necesita que no le toques el silbato cerca porque le aturde, como mis alumnos del colegio de 10 años que necesitan un abrazo y otro necesita que lo exija más

-Para vos es lo mismo entrenarlos pero con diferentes tiempos

Totalmente, y se llega con otros tiempos a los mismos objetivos. Estos chicos hace dos años no tenían idea del rugby, hoy por hoy, en lo que respecta al rugby, saben llevar la pelota en mano, saben lo que es un tray, saben lo que es un pase de juego, saben que para sacarle la pelota a un compañero tengo que taclearlo, son técnicas que fueron incorporando. Capaz que otros chicos en otro grupo en un mes lo tienen, ellos llevan un proceso con otros tiempos, capaz que en otro momento hubiera dicho: es más lento, es diferente, es otro tiempo

-Tuviste que prepararte vos como profe para poder entrenarlos a ellos

No, yo pensé que sí previamente. Ninguno de los del staf tiene experiencia previa en esto, y todos dijimos sí, es las ganas, es las ganas de querer hacerlo. No quiero ofender a los especialistas que se dedican a esto, ellos aportan un montón, pero desde el club tenemos una mirada de club, todos entrenamos divisiones. Eso que a Valen se lo llame “Viri-Viri” (sobrenombres puestos por los mismos entrenadores a los adolescentes), y que Andy sea “Ta-Ta”, como yo tenía mi apodo y esa es la normalización de lo que es tratar con el otro

-Y qué esperas a futuro de esto

Qué todos los clubes puedan tenerlo, de hecho se está haciendo, que todos los deportes puedan tenerlo, que es una división más. A mí me incomoda por ejemplo cuando me cruzo con alguien, y le explico que entreno dos divisiones, los veteranos y Mix Ability, que gran obra que están haciendo, que genios estos ángeles que uds..., son chicos no son ángeles, tienen nombre, son personas

-Esta mirada que tiene el resto de la gente de vulnerabilidad sobre los adolescentes con capacidades diferentes, vos no la consideras así

Los cuido, todos tenemos vulnerabilidades. Nuestros jugadores también las tienen

-Por ahí, hacia ellos hay una mirada diferente, es más benevolente

La victimización, me sala eso. Mi esperanza es que no se vean como víctimas. Eso hace que se los vea como imposibilitados. Esta mañana le dije a Valen, necesito que me vayas a buscar la bolsa con las remeras, porque yo venía con las dos bolsas de pelotas, y fue y las llevó, no es no pobre Valen no puede ir, o Lolo no puede porque..., todas las divisiones ayudan a levantar pelotas, uds ayudan a levantar pelotas, todas las divisiones hacen rondas cuando terminan uds también, todas las divisiones son una más de club, udas también

-Vos pensas que el rugby en particular puede aportar todos estos valores o cualquier deporte podría hacerlo

Cualquier deporte si se lo proponen. De hecho hay, tenemos jugadores de acá que juegan al básquet, Javi juega al básquet, Lautaro hace equitación. No es solo el rugby. No es solo del rugby, quizás hay valores del rugby fomentados de chico que nos favorece a esto.

-Cuál

El tema de la solidaridad, compañerismo. Yo desde chico jugué al rugby y el tema del compañerismo...pero también es personal, acá hay jugadores de rugby de toda la vida que a lo mejor no les interesa esto y es respetable, y hay gente que no le interesa respetar divisiones y no por eso son más o menos, a mí me gusta y por eso lo hago

-Por ahí esto de la camaradería y el compañerismo está visto más desde el rugby

Yo creo que sí, y el respeto a...

-Cuando hablan de que es un deporte violento, que pensas

No, hay personas violentas, no es el deporte. Hay personas violentas que son violentas para conducir, para tratar a sus hijos y para jugar al rugby, personas violentas para jugar al futbol, pero el deporte en sí no es violento. Es un deporte de contacto, no es un deporte violento.

,

,

.

.

.

,

.

