



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**VOCES DE LA EXCLUSIÓN: CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN
ADOLESCENTES CATEGORIZADOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

ANGELA MARIA LOPERA MURCIA

**Tesis para optar al título de
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

Directora de tesis

MERCEDES JIMÉNEZ BENÍTEZ

Doctora en Psicología Clínica

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MEDELLIN
2018**

**VOCES DESDE LA EXCLUSIÓN: CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN
ADOLESCENTES CATEGORIZADOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

ANGELA MARIA LOPERA MURCIA

APROBADO
TESIS DECLARADA: SUMMA CUM LAUDE

Dra. Mercedes Jiménez B.
Director

Dra. Margarita Arroyave
Jurado 1

Dra. Matilde Diaz
Jurado 2

Dr. Mario Morales Navarro
Jurado 3

**VOCES DESDE LA EXCLUSIÓN: CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN
ADOLESCENTES CATEGORIZADOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

iii

ANGELA MARIA LOPERA MURCIA

Nombre y título profesional

Decano Académico de la Facultad

Nombre y título profesional

Director del Doctorado

CERTIFICADO DE AUTORÍA

Yo, ANGELA MARIA LOPERA MURCIA, declaro que esta tesis, elaborada como requisito para obtener el título de DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS de la Universidad de Antioquia, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma

Nombre completo: Angela Maria Lopera Murcia

Fecha: 22 de Agosto de 2018

Dedicatoria

La generación del conocimiento sólo tiene sentido en la medida en que se reconoce al otro, en la dialógica del compartir aquello que se crea, se conoce y se transforma. Por lo tanto, este trabajo está dedicado a todas aquellas personas que lo hicieron posible desde su fase inicial y a través del tiempo en que se desarrolló; especialmente, este trabajo va por todos los y las adolescentes que compartieron sus historias, quienes se sumaron a esta aventura y permitieron que sus voces fueran escuchadas. Son ustedes los autores de este trabajo y yo la escribana de sus ideas, experiencias y pensamientos... espero haberles cumplido.

Agradecimientos

vi

Se agradece a la Fundación A-kasa, entidad co-financiadora de este trabajo, por creer en esta apuesta trasnacional y en la generación de nuevo conocimiento. A toda la red de apoyo logístico en las tres ciudades, que aquí sería innombrable, porque todos sumaron. Al equipo de investigación (Laura G.); a mi directora Mercedes...no hay muchas palabras que logren describir lo que ella ha sido en este proceso: simplemente, lo agradezco al universo y espero que nos queden muchos años más de compartir.

A Alejandro (sabes lo que siempre has sido), a mi familia, a los que estuvieron y ya no están...A todos ellos y ellas les debo eterna gratitud.

Este manuscrito recoge la experiencia investigativa alrededor de la pregunta por la configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual (DI) de tres ciudades de Colombia y su relación con las prácticas sociales vivenciadas en contextos de interrelación, en términos de su valoración como de exclusión/inclusión. El abordaje se realiza desde tres fundamentos conceptuales y sus relaciones: teorías socio-cognitivas de la configuración de la identidad, la categoría de DI como fenómeno socio-cultural e histórico y la teoría de campos de Pierre Bourdieu para la delimitación de las prácticas sociales. *Método:* Diseño metodológico mixto, basado en enfoques propios del paradigma hermenéutico y crítico, que se reconoce como emancipador en cuanto al diseño de herramientas y enfoque de participación de los adolescentes categorizados con DI. Se vincularon al proceso un total de 41 adolescentes, con y sin categoría de DI, un familiar (principalmente madres) y 30 profesionales en total. *Resultados:* Se obtuvieron datos estandarizados a través del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) y datos de orden cualitativo a través de: relatos de vida de los adolescentes participantes, grupos focales realizados con familias y profesionales, y entrevista focalizada con relato cruzado, que permitió la triangulación de información con los mismos actores del proceso. Los datos fueron analizados desde técnicas mixtas, involucrando a los adolescentes participantes en diferentes momentos del proceso. *Discusión:* la configuración identitaria del adolescente categorizado con DI transcurre por los mismos procesos cognitivos y sociales que se han referido para los adolescentes en general; el impacto de la categoría de DI está ligado a la construcción de la identidad social, que emerge en articulación con las prácticas sociales y en la negociación que hace el adolescente en el plano de las interacciones; se discute el papel de las prácticas sociales en este proceso y el lugar de la categoría de DI cuando actúa como parte de la distinción. La valoración de las prácticas sociales en clave de exclusión/inclusión da cuenta de un continuo, que se construye en la tensión entre los roles y posiciones de los agentes de campo abordados en este estudio.

Palabras claves: identidad, adolescencia, discapacidad intelectual, exclusión, emancipación.

Abstract

This manuscript gathers the investigative experience around the question about the identity configuration in adolescents categorized with intellectual disability (ID) from three places of Colombia and their relationship with the social practices experienced in contexts of interrelation, in terms of their assessment as of exclusion / inclusion . The approach is made from three conceptual foundations and their relationships: socio-cognitive theories of the configuration of identity, the category of ID as a socio-cultural and historical phenomenon and Pierre Bourdieu's field theory for the delimitation of social practices. **Method:** Mixed methodological design, based on hermeneutical and critical paradigms, which is recognized as emancipating in the design of tools and participation approach of adolescents categorized with ID. A total of 41 adolescents were linked to the process, with and without a ID category, a family member (mainly mothers) and 30 professionals in total. **Results:** Standardized data were obtained through the Inventory of Identity Styles (IEI-5) and qualitative data through: life stories of the participating adolescents, focus groups carried out with families and professionals, and focused interview with cross-story, which allowed the triangulation of information with the same actors of the process. The data was analyzed from mixed techniques, involving the adolescents in different moments of the process. **Discussion:** the identitary configuration of the adolescent categorized with ID goes through the same cognitive and social processes that have been referred for adolescents in general; The impact of the ID category is linked to the construction of social identity, which emerges in articulation with social practices and in the adolescent's negotiation at the level of interactions; The role of social practices in this process and the place of the ID category is discussed when it acts as part of the distinction. The evaluation of social practices in the key of exclusion / inclusion shows, which is built on the tension between the roles and positions of the field agents addressed in this study.

Keywords: identity, adolescence, intellectual disability, exclusion, emancipation.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Contexto socio histórico del estudio de la discapacidad y sus relaciones con el estudio de la identidad y la adolescencia.....	1
Capítulo 2 Fundamentos conceptuales y teóricos.....	10
2.1. Configuración de la Identidad.....	11
2.1.1. ¿De qué hablamos cuando decimos “identidad”?.....	12
2.1.2. ¿Cómo se construye la identidad? Apuntes teóricos.....	18
2.1.3. Sobre la cuestión de la adolescencia.....	29
2.2. Discapacidad intelectual.....	32
2.2.1. Delimitación actual del concepto desde el marco de referencias vigente.....	34
2.2.2. ¿Hacia dónde vamos? Otras perspectivas actuales frente a “discapacidad intelectual”.....	38
2.3. Prácticas sociales.....	43
2.3.1. Habitus, prácticas y medio social.....	43
2.3.2. De campos y sistemas: miradas para entender la exclusión/inclusión desde la estructura social.....	46
Capítulo 3 Relaciones y tensiones: identidad, discapacidad intelectual y prácticas sociales.....	49
Capítulo 4 Objetivos.....	62
4.1. Objetivo general.....	62
4.2. Objetivos específicos.....	62
Capítulo 5 Metodología.....	63
5.1. Diseño metodológico.....	63
5.2. Contextos territoriales y socio-culturales de la investigación.....	65
5.3. Muestra de participantes.....	72
5.4. Categorías de análisis.....	86
5.5. Instrumentos y Herramientas para la Recolección de Datos.....	90
5.5.1. Entrevista socio-demográfica.....	91
5.5.2. Inventario de Estilos de Identidad (IEI- 5)......	92
5.5.3. Relato de vida.....	95
5.5.4. Grupo focal.....	96
5.5.5. Entrevista focalizada con relato cruzado.....	97
5.5.6. Colectivos Juveniles: estrategia para el encuentro y la participación.....	98
5.6. Ruta Metodológica del Proceso de Recolección de Información.....	102
5.6.1. Primer acto. Sobre qué significa investigar y la revisión de herramientas.....	105
5.6.2. Segundo acto. Acuerdos y desacuerdos para tejer nuevas formas de compartir.....	107
5.6.3. Tercer acto. Los adolescentes entran en escena y se toman el poder.....	114
5.6.4. Acto final. Tras bambalinas o de cómo se organizó la información durante el proceso.....	126
5.7. Plan de Análisis.....	127
Capítulo 6 Consideraciones éticas.....	131
Capítulo 7 Resultados.....	134
7.1. Configuración de la Identidad.....	134
7.1.1. Procesos cognitivos en la configuración de la identidad.....	135

7.1.2.	Procesos sociales en la configuración de la identidad	165
7.2.	Prácticas Sociales.....	177
7.2.1.	Campos y agentes: escenarios de las prácticas sociales.....	177
7.2.2.	Habitus y Prácticas sociales	190
7.2.3.	Valoración de las prácticas sociales: dimensiones de exclusión/inclusión.....	199
7.3.	Relaciones entre identidad y prácticas sociales	201
7.3.1.	Roles asumidos en el campo	206
7.3.2.	Identidad y dimensiones de exclusión/inclusión.....	221
Capítulo 8	Discusión.....	231
8.1.	Identidad, adolescencia y discapacidad intelectual en tres contextos de Colombia. Procesos cognitivos y sociales	231
8.2.	Campos, agentes y roles: las prácticas sociales en los contextos de interrelación del adolescente categorizado con discapacidad intelectual	242
8.3.	Configuración de la identidad en el adolescente categorizado con DI y Prácticas sociales. Construcción social de la valoración Exclusión/Inclusión.....	260
Capítulo 9	Conclusiones	269
Capítulo 10	Limitaciones y recomendaciones	271
Referencias bibliográficas	274
Apéndice	288
Apéndice 1	288

Tabla 1. Frecuencia de estudios identificados en bases de datos especializadas para el período 2007 – 2017. Fuente: elaboración propia.....	8
Tabla 2. <i>Debates disciplinares sobre el estudio de la identidad. Elaboración propia a partir de Côté y Levine (2002) Fuente: elaboración propia</i>	13
Tabla 3. <i>Relación de Estilos de Identidad, Procesamiento Cognitivo y Estatus de Identidad. Fuente: Elaboración propia</i>	27
Tabla 4. Resumen de la evolución histórica y social del concepto de Discapacidad Intelectual. Fuente: elaboración propia.....	33
Tabla 5. Contextos territoriales y socioculturales de la investigación. Fuente: elaboración propia	72
Tabla 6. Distribución de la muestra por contexto geográfico y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia	75
Tabla 7. Distribución de la muestra según género, municipio y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia	76
Tabla 8. Distribución de la muestra según contexto geográfico y edad. Fuente: elaboración propia	77
Tabla 9. Distribución de la muestra según edad, municipio y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia	78
Tabla 10. Distribución de profesionales participantes en los grupos focales, por contextos de estudio. Fuente: elaboración propia	79
Tabla 11. <i>Distribución de familias participantes en la entrevista socio-demográfica, por contextos y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia</i>	80
Tabla 12. Distribución de las familias participantes en el grupo focal sobre prácticas sociales - por contexto y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia.....	86
Tabla 13. <i>Operativización e instrumentalización de categorías de análisis, según agentes de campo. Fuente: Elaboración propia.</i>	90
Tabla 14. Codificación implementada en el Atlas.ti® para procesamiento de datos cualitativos. Fuente: elaboración propia.....	129
Tabla 15. Frecuencia de respuesta de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, por estilo cognitivo de identidad y por ciudad. Fuente: elaboración propia	136
Tabla 16. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, por estilo cognitivo de identidad y por ciudad. Fuente: elaboración propia	139
Tabla 17. Frecuencias para Índice de Compromiso de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, por ciudad. Fuente: elaboración propia	141
Tabla 18. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo normativo, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia	142
Tabla 19. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo Difuso, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia.....	144
Tabla 20. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo Informativo, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia...	146
Tabla 21. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el índice de compromiso, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia	148

Tabla 22. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo normativo, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia.....	xii 150
Tabla 23. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo difuso, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia	151
Tabla 24. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo informativo, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia	152
Tabla 25. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el índice de compromiso, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia	154
Tabla 26. Categorías y unidades de análisis posteriores al proceso de codificación. Fuente: elaboración propia.....	156
Tabla 27. Categorización de auto-teorías en función de su contenido. Fuente: elaboración propia	163
Tabla 28. Relación entre prácticas sociales, agentes del campo familiar e institucional y sus niveles de implementación frente a dichas prácticas. Fuente: elaboración propia	257

Figura 1. Comparativo de publicaciones en Scopus en el período 2017- 2017	1
Figura 2. Distribución de publicaciones sobre estudios asociados a la discapacidad intelectual, por áreas según Scopus, para el período 2007 – 2017. Fuente: elaboración propia	5
Figura 3. Modelo de la relación conceptual entre categorías teóricas del problema de investigación. Fuente: elaboración propia	11
Figura 4. Vertientes teóricas de la psicología social para el estudio de la identidad y su relación con los tres planos de la identidad. Fuente: Elaboración propia.....	15
Figura 5. Diagrama del Enfoque de Personalidad y Estructura Social, con autores claves por nivel. Fuente: Elaboración propia basado en Côté y Levine, 2002	17
Figura 6. Procesos de formación y mantenimiento de la identidad basado en el EPES. Elaboración propia a partir de Côté y Levine (2002)	20
Figura 7. Modelo de estatus y estilos de identidad. Fuente: Elaboración propia a partir de Marcia y Berzonsky (2011;2011).....	24
Figura 8. Modelo multidimensional del funcionamiento humano. Tomado de Verdugo y Schalock (2011, p. 17)	36
Figura 9. Comprensión del desarrollo cognitivo desde la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva. Tomado de Parada-Trujillo y Avendaño, 2013, p. 449.....	40
Figura 10. Agentes y campos para comprender prácticas de exclusión relacionadas con la discapacidad. Fuente: Elaboración propia	48
Figura 11. Agrupación de artículos antecedentes de investigación y reflexión, por categorías conceptuales. Fuente: Elaboración propia.	51
Figura 12. Artículos compilados agrupados por tipo de trabajo y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia.....	52
Figura 13. Artículos de antecedentes investigativos y de reflexión agrupados por categoría conceptual y año: Fuente: Elaboración propia.....	53
Figura 14. Artículos compilados agrupados por contexto regional y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia.	54
Figura 15. Artículos compilados agrupados por idioma de publicación y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia	56
Figura 16. Mapa de acción de la Fundación A-kasa (entidad cofinanciadora de la investigación). Fuente: Documento institucional Fundación A-kasa 2016.....	71
Figura 17. Imagen de convocatoria a grupo focal para profesionales realizada en institución educativa pública del municipio de Silvia.. Fuente: elaboración propia	74
Figura 18. Distribución de los familiares participantes, según edad y contexto. Fuente: elaboración propia.....	81
Figura 19. Distribución de los familiares, según nivel educativo y contexto de la investigación. Fuente: elaboración propia.....	82
Figura 20. Distribución de las familias por niveles de ingresos, en términos de salarios mínimos vigentes a 2016. Fuente: elaboración propia.....	85
Figura 21. Modelo operacional del problema de investigación. Las líneas rojas punteadas, resaltan las relaciones sobre las que se interroga el estudio. Fuente: Elaboración propia....	88

Figura 22. Frases correspondientes a cada uno de los valores de la escala de respuesta tipo Likert del Inventario de Estilos de Identidad ((IEI-5-5), adaptadas para la presente investigación. Fuente: Elaboración propia.....	xiv 94
Figura 23. Ejemplo de preguntas orientadoras propuestas por los adolescentes para abordar la temática “amistad” y su relación con los relatos de vida. Fuente: Elaboración propia.	96
Figura 24. Modelo metodológico de los Colectivos Juveniles. Fuente: Elaboración propia.....	102
Figura 25. Ruta metodológica del proceso de recolección de información. Fuente: Elaboración propia.	105
Figura 26. Afiche de la convocatoria realizada para participar en Colectivos Juveniles. Fuente: Elaboración propia.	109
Figura 27. Jóvenes participantes de la reunión inicial en la ciudad de Bucaramanga. Fuente: Registro fotográfico de la investigación. Autorización firmada por ellos y sus familias. ..	111
Figura 28. Contenido del díptico entregado en las reuniones iniciales a las familias y adolescentes. Fuente: Elaboración propia.....	112
Figura 29. Integrantes del Colectivo Juvenil de Cartagena. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.	115
Figura 30. Integrantes del Colectivo Juvenil de Medellín. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.	115
Figura 31. Integrantes del Colectivo Juvenil de Silvia. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.	116
Figura 32. Video 01 "En la casa" para entrevista focalizada con relato cruzado. Fuente: Registro audiovisual de la investigación.	124
Figura 33. Video 02 "En la escuela" para entrevista focalizada con relato cruzado. Fuente: Registro audiovisual de la investigación.....	125
Figura 34. Fuentes instrumentales para la descripción de los procesos cognitivos de la identidad en los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia.	155
Figura 35. Auto-teorías de los adolescentes, identificadas en los relatos de vida reportados en el estudio, distribuidas por estilos de procesamiento cognitivo. Fuente: Atlas.ti®.....	162
Figura 36. Clasificación topológica de vista de red: Procesos cognitivos de la construcción de identidad. Fuente: Atlas.ti ®.....	165
Figura 37. Citas asociadas a procesos sociales de la identidad en los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia.....	166
Figura 38. Clasificación topológica de vista de red: Procesos sociales de la construcción de identidad. Fuente: Atlas.ti ®.....	175
Figura 39. Imagen de relato de vida de adolescente con categoría de discapacidad intelectual. Fuente: Archivo de la investigación.	176
Figura 40. Imagen del Aula de Apoyo Mailuisa. Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Municipio de Silvia (Cauca – Colombia). Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.	180
Figura 41. Codificación de las citas asociadas a la estructuración del campo. Fuente: elaboración propia.....	182
Figura 42. Clasificación topológica de códigos asociados a la estructuración del campo de las prácticas sociales. Fuente: Atlas.ti®.....	183
Figura 43. Codificación de las citas asociadas a la estructuración del habitus. Fuente: elaboración propia.....	191

Figura 44. Ejercicio de categorización de actuaciones sociales alrededor del adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Grupo Focal Profesionales Medellín. Fuente: Archivo digital de la investigación.....	xv 191
Figura 45. Ejercicio de categorización de actuaciones sociales alrededor del adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Grupo Focal Familias Cartagena. Fuente: Archivo digital de la investigación.....	192
Figura 46. Clasificación topológica de códigos asociados a la estructuración del habitus. Fuente: Análisis Atlas.ti®.....	193
Figura 47. Interacciones entre jóvenes del Colectivo Juvenil en Cartagena. Fuente: Registro Audiovisual de la Investigación.....	196
Figura 48. Diseño semántico de los códigos asociados a las relaciones entre configuración de identidad y prácticas sociales. Fuente: Análisis Atlas.ti®.....	202
Figura 49. Citas referidas a la relación entre la Configuración de Identidad y Prácticas Sociales. Fuente: elaboración propia.....	203
Figura 50. Observación del video para entrevista focalizada con relato cruzado. Jóvenes del Colectivo Juvenil de Cartagena. Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.....	204
Figura 51. Matriz de co-ocurrencias de códigos. Fuente: Atlas.ti®.....	204
Figura 52. Relaciones identificadas entre procesos de configuración de la identidad y prácticas sociales, asociados a un grupo de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia.....	206
Figura 53. Categorización de prácticas identificadas en los videos 1 y 2. Entrevista focalizada con relato cruzado. Familias Cartagena, 2016. Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.....	222
Figura 54. Diseño semántico a partir del código “Valoración exclusión - inclusión”. Fuente: Análisis Atlas.ti®.....	223
Figura 55. Roles y relaciones entre los agentes de campo familiar e institucional. Fuente: Elaboración propia.....	246
Figura 56. Roles y relaciones en el campo de las interrelaciones adolescentes. Fuente: elaboración propia.....	250
Figura 57. "Peña del Corazón" en Silvia (Cauca), donde confluyen diariamente turistas para "conocer" al pueblo Misak (fotografía con autorización del Cabildo). Fuente: Archivo digital de la investigación.....	254
Figura 58. Modelo para la comprensión de la configuración de identidades en contextos de participación social. Fuente: Elaboración propia.....	261
Figura 59. Ejemplificación del modelo comprensivo del proceso de construcción de rol como articulador de prácticas sociales y configuración de la identidad individual-social. Fuente: elaboración propia.....	263
Figura 60. Configuración de Prácticas Sociales desde la estructura social. Fuente: elaboración propia.....	266

Capítulo 1

Contexto socio histórico del estudio de la discapacidad y sus relaciones con el estudio de la identidad y la adolescencia

La investigación en torno al constructo “discapacidad” ha sido un tema de creciente interés en las últimas décadas, tal como lo muestran los más de 10.000 registros de artículos de investigación identificados en diferentes bases de datos especializadas en el período 2007 a 2017: Oxford Academic (25.676), Scopus (160.191), Scielo (3.416), Dialnet (1.739) (ver figura 1). Estas investigaciones provienen de diferentes campos disciplinares, tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales, lo cual da cuenta de la variabilidad y amplitud de problemáticas, así como también de la transversalidad de dicho constructo ante otros fenómenos estudiados en relación con el ser humano, tales como procesos cognitivos, relaciones interpersonales, procesos educativos, condiciones de salud, entre otros.

Este fenómeno epistémico, es decir la heterogeneidad de problemáticas y diversidad desde los que se abordan, se da en función de múltiples objetivos y preguntas de investigación, tan diversos como los enfoques y miradas utilizados en dichos estudios, dando lugar a concluir que el constructo “*discapacidad*” no es exclusivo de uno o varios campos disciplinares determinados. Consecuentemente, pareciera que se está frente a un objeto de estudio trans-disciplinar, que tiene como núcleo común al ser humano y su vivencia en relación con los contextos desde donde se sitúe. Sin embargo, al hacer un zoom frente al abordaje investigativo en clave de situaciones, determinantes, o factores particulares, el panorama cambia sustancialmente como se verá a continuación.

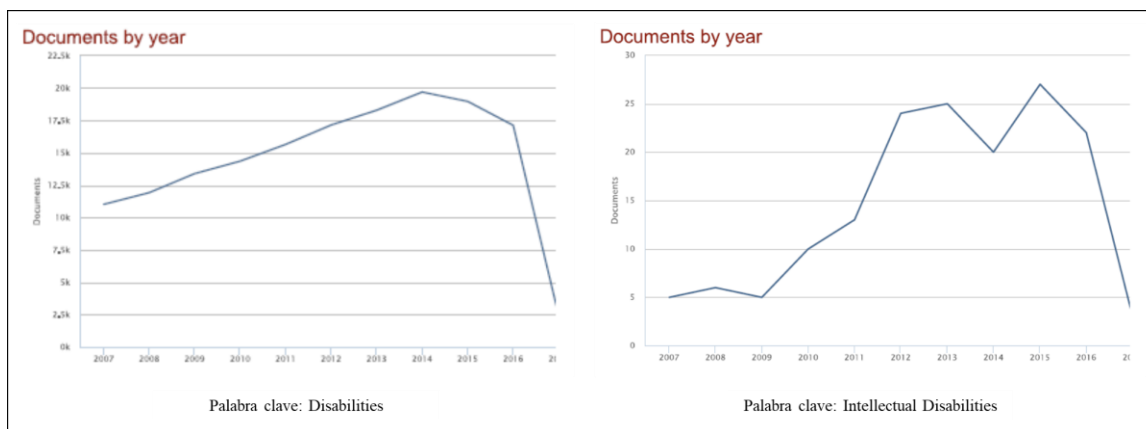


Figura 1. Comparativo de publicaciones en Scopus en el período 2007- 2017

La discapacidad es comprendida fundamentalmente en la actualidad desde u

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento –CIF- (Organización Mundial de la Salud, 2001), sustenta un modelo bio-psico-social, fundamentado básicamente en una *perspectiva funcional*, desde la cual la discapacidad es el resultado de la interacción entre las limitaciones presentes en un individuo (estructuras) para desenvolverse en diferentes ámbitos (funciones) y las restricciones que le impone el entorno (barreras) asociadas a las limitaciones. Por otra parte, la Organización de Naciones Unidas (ONU) a través de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006), se ha situado desde una perspectiva de Derechos, concibiendo la discapacidad en concordancia con la CIF, pero resaltando el lugar de la persona con discapacidad como *sujeto de derechos*.

Dentro de este marco y considerando los principales ámbitos de funcionamiento humano, se ha dado reconocimiento a cinco grupos o categorías de discapacidad: física, visual, auditiva, psicosocial/mental e intelectual/cognitiva (Ley 1145, 2007). Mientras que las tres primeras categorías están asociadas a las condiciones estructurales orgánicas que implican directamente el funcionamiento diferencial de los órganos participantes a dichas funciones –sistema medular, musculoesquelético, ojos, oído...-, las dos últimas se han relacionado más a condiciones neurológicas y del funcionamiento de la mente, a menudo difusas o no identificadas, dentro de las que se hace referencia a condiciones congénitas, cromosómicas o hereditarias –con y sin fenotipos físicos-, con las que se establecen relaciones causales que en suma derivan en la caracterización de una “deficiencia” en capacidades psicosociales, cognitivas, mentales, intelectuales, tan variadas como la misma cantidad de personas que se han clasificado en ellas. El presente trabajo, se centra particularmente en la categoría Discapacidad Intelectual, lo cual amerita profundizar un poco más en el contexto de su abordaje teórico-investigativo en las últimas décadas.

La categoría de Discapacidad Intelectual (DI) es frecuentemente reportada como parte de la vida de una porción importante de la población mundial: a 2006, ya se reportaban 130 millones de personas categorizadas según esta condición (Inclusion International, 2006). En países como España, para finales de 2013 se reportaban 234.915 personas con una discapacidad intelectual reconocida, lo cual correspondía al 9.16% del total de las personas con discapacidad del país (Plena Inclusión, n.d.); en Inglaterra, de acuerdo con el British Institute of Learning Disabilities (2011) se estimaba que 1.198.000 personas tenían una discapacidad intelectual o de aprendizaje (2% de la población general).

A nivel de Latinoamérica, Vásquez (2006) afirma: “La discapacidad en las Américas es un tema complejo, de enorme repercusión social y económica, pero del que se carece de datos fehacientes.” (p.9). Pese al tiempo, la visión respecto a la información sobre la situación de las personas con discapacidad en los países de América latina no ha cambiado sustancialmente: en 2014, un reporte de la CEPAL (Stang, 2014) lo confirmaba al expresar que “El hecho que los 19 países latinoamericanos que realizaron censos durante la década de 2000 hayan recogido información sobre discapacidad, bajo una u otra definición (...), es alentador pero no suficiente” (p.12). En este mismo informe, se expresa que los países con:

...censos cuyos datos al respecto pueden considerarse consistentes y que se ejecutaron por la misma fecha, registraron valores de prevalencia de la discapacidad cercanos al 10% consignado por la OMS a nivel mundial, con cifras que van desde el 6.2% en Guatemala al 14.5% en el Brasil. (Stang, 2014, p.13)

De acuerdo con este informe, los seis países con prevalencias más altas en la década de 2000 fueron, en su orden: Brasil, Chile, Ecuador, Panamá, Nicaragua y México. Al revisar los datos específicos de algunos de estos países se encuentra que: En Chile, el Estudio Nacional de Discapacidad 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015a, 2015b) indica que el 20% de la población mayor a 18 años está en situación de discapacidad, mientras que en la población de 2 a 17 años estimaron un 5.8% de personas en situación de discapacidad; en este último subgrupo, el informe refiere que el 21.5% del total presenta una “dificultad mental o intelectual” (Ministerio de Desarrollo Social, 2015a, p. 24). En Ecuador, los datos en línea del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades – CONADIS¹-, indican un registro de 433.169 personas con discapacidad, de las cuales el 22,54% se ubican en la tipología de discapacidad intelectual. En México, según Secretaría de Desarrollo Social (2016) a 2014 se estimó que “el 6.4% de la población del país (7.65 millones de personas) reportaron tener al menos una discapacidad” (p.13) y de este total, el 6.8% corresponde a la tipología de discapacidad intelectual.

Por su parte en Nicaragua, la Federación de Mujeres con Capacidades Diferentes (FEMUCADI) toma como referencia la encuesta nacional de discapacidad realizada en el 2003, según la cual “461.000 personas mayores de 6 años presentan algún tipo de discapacidad en Nicaragua, lo cual representa una prevalencia del 10.3%” (Martinez, 2011, p. 5); en este informe, la categorización utilizada para clasificar los tipos de

¹ <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html> Recuperado el 23 de enero de 2018

discapacidad difiere de los demás países aquí presentados: las categorías utilizadas son Movilidad, Comunicación, Participación, Actividades en el hogar, Actividades en el trabajo, Relaciones y Autocuidado. De acuerdo con esto, no es posible determinar en cifras la prevalencia o la tendencia de la discapacidad intelectual.

Por último, en Colombia se estima que la población con discapacidad corresponde al 6.3% de la población total, lo cual equivale actualmente alrededor de 3 millones de personas, de los cuales aproximadamente el 40% reportan condiciones funcionales que los ubicaría en la categoría de Discapacidad Intelectual/Cognitiva (Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia, 2013)². Al igual que en otros de los países latinoamericanos, Colombia ha enfrentado grandes retos en cuanto la recolección de información sobre las personas en situación de discapacidad (Cruz-Velandia y Hernández-Jaramillo, 2008) y muy específicamente, en cuanto categorías particulares como la discapacidad intelectual (DI).

En el campo de las investigaciones, se encuentra que la DI es bastante abordada como categoría de estudio (Cebula, Moore, y Wishart, 2010; Kozulin et al., 2010; Lopera, 2012; Lopera M, 2008; Sastre, 2001), y tal como se observa en la figura 2 este abordaje es principalmente desde el ámbito médico, psicológico y otras ciencias sociales; a pesar de que se ha estudiado desde diferentes y variados campos disciplinares (como la medicina, psicología, ciencias empresariales, artes, ciencias de la computación, ciencias biológicas, ingenierías..) la aproximación ha sido más desde el estudio de prácticas de atención e intervención y desarrollos de herramientas o recursos (materiales, dispositivos de ayuda tecnológica, herramientas diagnósticas, entre otros), más que desde la comprensión de las vivencias de sus protagonistas y del ámbito social, de cómo construyen sus relaciones, interacciones, sus reflexiones sobre su posición particular en la estructura social denominada “comunidad”, (Beart, Hardy, y Buchan, 2005).

Los trabajos posteriores a la primera década del 2000, muestran una nueva tendencia hacia el reconocimiento del discurso de las personas con discapacidad intelectual desde ellas mismas y no sólo a partir de los diferentes campos disciplinares o profesionales (Anderson y Bigby, 2017; Bigby, Knox, Beadle-Brown, y Clement, 2015;

² Actualmente en Colombia no se cuenta con datos estadísticos específicos sobre la categoría Discapacidad Intelectual. La herramienta oficial respecto de la población con discapacidad es el Registro de Caracterización y Localización de Personas con Discapacidad –RLCPD- en el que se pregunta a la persona por sus condiciones funcionales, estructurales, ambientales e individuales, basado en el modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento – CIF-. Por tal razón, dicha herramienta sólo permite visualizar qué personas respondieron afirmativamente a preguntas por limitaciones funcionales y/o estructurales.

Briggs y Hingley-Jones, 2013; Fitzgerald y Withers, 2011; Hingley-Jones, 2013; Jones, 2012; Pestana, 2015; Popovici y Buică-Belciu, 2013; Thomas, Butler, Hare, y Green, 2011). Si bien persiste un alto contraste entre la literatura acerca de *su* pensar, *su* identidad y *su* lugar social, en comparación con los trabajos centrados en la descripción de la condición, factores etiológicos y de desarrollo, en América Latina la mirada de la “investigación emancipadora” (Bigby, Frawley, y Ramcharan, 2014; Booth, 1996; Guerrero, 2010) se perfila cada vez con más recurrencia en diferentes contextos regionales (Allen-leigh, Katz, Rangel-Eudave, y Lazcano-Ponce, 2008; Miranda G., 2008)

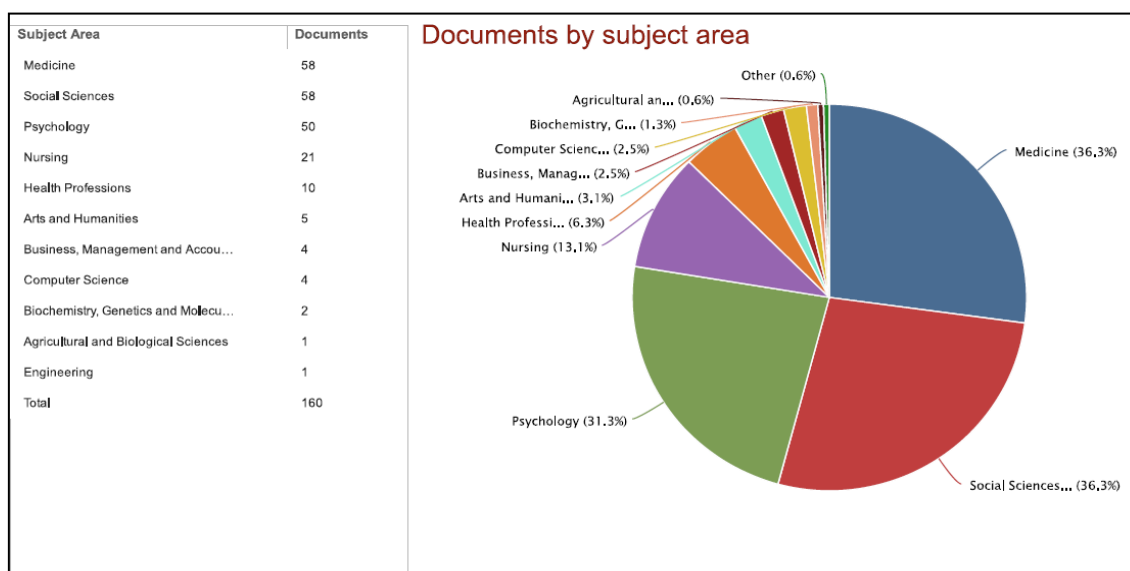


Figura 2. Distribución de publicaciones sobre estudios asociados a la discapacidad intelectual, por áreas según Scopus, para el período 2007 – 2017. Fuente: elaboración propia

La brecha entre la investigación *sobre* ellos/ellas y la investigación *con* ellos/ellas, específicamente en este campo de la Discapacidad Intelectual, se puede ver asociada a la mirada dominante sobre esta categoría, pero que además, dado que los conflictos éticos y morales en torno a sus capacidades de autodeterminación, toma de decisiones y otros componentes que están implícitos en la propia conceptualización del fenómeno, terminan por determinar limitaciones para su desarrollo y, por tanto, se reproducen determinadas formas conceptuales y discursivas como válidas que niegan la propia voz de las personas. lo cual lleva a la ausencia de la voz (Ditchman et al., 2013; Ferreira, 2008b; Schorn, 2009; Snell et al., 2010; Toboso y Guzmán, 2010).

En este sentido, los estudios respecto al lugar de la persona con discapacidad intelectual en los procesos educativos, laborales, sociales, confluyen en categorías conceptuales que se pueden organizar por niveles: un primer nivel de categorías que aluden a factores operacionales para facilitar/garantizar el acceso a determinado proceso (metodologías, herramientas, diseños de espacios, etc.) (Avendaño C. y Parada-Trujillo, 2012; Garavito, 2014; López, Marín, y De la Parte, 2004; Tavernal, Peralta, y Tavernal, 2009), un segundo nivel de categorías referidas a factores socioambientales que actúan como “determinantes” en torno a la persona (percepciones, actitudes, políticas sociales...) (Castelblanco, Cerquera, Vélez, y Vidarte, 2014; Cruz-Velandia y Hernández-Jaramillo, 2008; Tolosa, 2011; Vidarte y Velez, 2012) y un tercer nivel de categorías relacionadas con factores “intrapersonales”, o elementos del desarrollo de la persona, vistos generalmente desde la perspectiva de los profesionales, instituciones o familias (Allen-leigh, Katz, Rangel-Eudave, y Lazcano-Ponce, 2008; Etica, 2016; Gutiérrez y Expósito, 2015)...poco desde ellos y ellas, como ya se ha planteado.

En este tercer nivel, frente a formas discursivas que han limitado aspectos como el desarrollo positivo, respecto a factores relacionados con la persona y su desarrollo – psicológico, físico, cognitivo...-, se encuentran los estudios en torno a la autonomía, la autodeterminación, independencia/interdependencia, toma de decisiones, entre otros tópicos conceptuales que han sido movilizados principalmente desde un “paradigma de la autonomía personal” (E. Díaz, 2010), en el cual la visión social de la discapacidad ha comenzado a ganar terreno sobre la base de una posible “sociología de la discapacidad” (Barton, 2009; E. Díaz, 2010; Ferreira, 2008a). Estos trabajos abordan elementos que, de acuerdo con los planteamientos de Extberria (2016), constituyen la base para la construcción de una identidad lograda, tales como la autonomía desde una visión de “autenticidad”, es decir, de una autonomía reconocida como la capacidad de ser uno mismo.

En esta dirección, los estudios sobre la identidad –*individual, personal, social*-, son pieza clave para el desarrollo de un análisis respecto a las voces de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual. Sin embargo, lo que muestra el contexto histórico del estudio de esta categoría, es que ha sido concepto que ha cursado en paralelo por las vías de la psicología, con pocos cruces perpendiculares en relación con el estudio de la categoría “Discapacidad” y menos aún con “Discapacidad Intelectual”. Sería un error decir que no existen trabajos que den cuenta de dichos cruces. Sin embargo, los cada vez más abundantes estudios al respecto, son productos de esfuerzos investigativos inter y transdisciplinarios vanguardistas que buscan nuevas lentes para observar estas categorías (refiriéndose tanto a Identidad como de Discapacidad Intelectual). A lo que se refiere el paralelismo es al desarrollo teórico de ambas categorías, en el que cada una de

ellas cuenta con un corpus y estatus epistémico de diferente valor (lo cual es explicable y aceptable a la luz del desarrollo de los paradigmas y teorías en las ciencias humanas), generalmente siendo más utilizada la categoría “Identidad” como marco teórico para soportar conceptualmente reflexiones sobre “la discapacidad” y “la discapacidad intelectual”.

Para explicar un poco más lo anterior, vale la pena centrarse por un momento en el desarrollo histórico de los estudios sobre la Identidad; y cabe señalar que este es uno de los constructos más comúnmente estudiado en el ámbito de las ciencias sociales, de acuerdo con Schwartz, Luyckx y Vignoles quienes en 2011 hicieron referencia al aumento de estudios sobre el tema, de manera importante en las últimas décadas (Schwartz, Luyckx, y Vignoles, 2011). El abordaje teórico de este constructo, al igual que para otros en el campo de las humanidades, ha implicado diferentes vertientes u orientaciones, de las cuales Íñiguez-Rueda (2001) destaca cuatro: biologicista, internalista, fenomenológica y narrativa.

Si bien el estudio de la Identidad nace de la mano de la visión de la psicología del desarrollo con los trabajos de Erick Erickson, a través de las décadas y como producto de los cambios paradigmáticos y la producción de nuevas estructuras del conocimiento (Kuhn, 2002), este ha llegado a convertirse en uno de los constructos polisémicos de mayor controversia en la actualidad, tanto en la psicología como en general en el contexto de las Ciencias Sociales, dada su amplitud aplicativa y sus extensas conexiones explicativas a favor de otras categorías conceptuales (Hernando Gonzalo, 2002; Kroger y Marcia, 2011; Schwartz et al., 2011; Tomasini Bassols, 2008; Vera y Valenzuela, 2012), tal como se verá en el capítulo 2 de este trabajo. Esto se refleja en la diversidad de trabajos y publicaciones que pueden encontrarse en la última década, asociados a la palabra clave “Identidad” desde sus múltiples acepciones y concepciones –cultural, personal, étnica, social...- (ver tabla 1), desarrollados en diferentes niveles de contextos y bajo diversos métodos investigativos, tanto desde las ciencias sociales como de otros campos de la ciencia, y con diferentes grupos poblacionales.

Al respecto, y centrando la mirada en las personas con discapacidad intelectual como un posible “grupo poblacional”, el desarrollo de investigaciones que crucen estas dos categorías conceptuales, es muy inferior en relación con el total de trabajos sobre “Identidad” y con trabajos donde se adicionalmente se cruza con “Adolescencia”, también asumida como variable poblacional. Tal como se observa en la tabla 1, la relación porcentual de trabajos con el buscador “identidad-DI” es significativamente inferior al porcentaje bajo los términos “Identidad-Adolescencia”, excepto para el caso del CEDD (Centro Español de Documentación sobre Discapacidad), en el cual se explica

el mayor valor en los estudios sobre discapacidad, por razón de la especificidad del Centro en dicha temática.

Tabla 1. Frecuencia de estudios identificados en bases de datos especializadas para el período 2007 – 2017. Fuente: elaboración propia

	Palabras claves				
	Identidad	DI	Identidad - DI	Identidad- Adolescencia	DI - Adolescencia
Dialnet	35.211	1.278	11 0,03%*	582 1,7%*	43 3,4%**
CEDD	839	5.485	35 4,17%*	27 3,22%*	16 0,29%**
Scopus	219.595	18.562	195 0,09%*	1.791 0,82%*	206 1,11%**
Redalyc	81.339	759	208 0,26%*	12.857 15,81%*	307 40,45%**

Nota: DI: Discapacidad Intelectual. *Los porcentajes corresponden a la relación con la columna “Identidad”. **Los porcentajes corresponden a la relación con la columna “DI” Discapacidad Intelectual

Estas tendencias muestran coherencia con los elementos que se han planteado respecto al desarrollo histórico de ambas categorías que, como ríos paralelos, apenas hasta ahora comienzan a cruzar sus cauces para dar lugar a nuevas reflexiones. Como se verá más adelante en el capítulo 3, el estado de la cuestión indica que los trabajos que combinan ambas categorías están comenzando a posicionarse desde las miradas inter/transdisciplinar y ello conlleva a que los nuevos estudios deban ser pensados y formulados desde modelos de investigación cada vez más integrales, transversales y “heterodisciplinarios”.

El desarrollo sociohistórico del estudio de estas categorías, está notablemente unido, por tratarse del estudio de fenómenos sociales que transitan por la vida de los seres humanos; de allí que la reflexión inicial de esta tesis parte del reconocimiento de la transgresión a los modelos hegemónicos y monolíticos que limitan la comprensión del mundo y sus fenómenos en nombre de purismos científicos que no dan cuenta de la vida real de quienes habitan y desarrollan la vida misma. Por eso, como reivindicación de esta postura, en este trabajo se resalta como categoría transversal el período vital de la “Adolescencia” no sólo como factor metodológico para determinar un grupo de trabajo,

sino también como categoría conceptual que brinda un marco particular de visión y comprensión a los constructos de Identidad y Discapacidad Intelectual.

Capítulo 2

Fundamentos conceptuales y teóricos

Como ya se ha planteado en el apartado anterior, este trabajo se soporta conceptual y teóricamente en tres constructos globales, a saber: Identidad, *discapacidad intelectual y prácticas sociales de exclusión/inclusión*, tal como se observa en la Figura 3. El concepto de *Identidad* emerge como categoría teórica central, acompañado por *Prácticas sociales (exclusión/inclusión)* como telón de fondo para la comprensión de las relaciones intersubjetivas de la realidad social de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual; de allí que *Discapacidad Intelectual (DI)* sea entonces considerado como fundamento analítico, toda vez que sirve como articulador entre la concepción manifiesta en los actores sociales cercanos al adolescente clasificado con DI y su identidad, tanto personal como social.

El orden otorgado a la presentación de estos conceptos, obedece a la articulación de la idea inicial convertida en proyecto: tiene como base la DI, como categoría social que es base de las reflexiones, para luego llegar a la categoría central *-identidad-* que brinda la fuerza teórica/metodológica al objeto de la investigación y finaliza con *prácticas sociales de exclusión/inclusión*, como constructo que permite operativizar aquellas prácticas que reflejan las tensiones entre *discapacidad – identidad* en los adolescentes, específicamente aquellos categorizados con DI.

Como constructo transversal se ubica la *adolescencia*, en tanto período del desarrollo clave para la comprensión de la configuración de la Identidad y característica de la población participante del estudio. Es por esto que, desde de los fundamentos presentados a continuación, se plantea el abordaje de las teorías sobre la identidad centrando la mirada en los procesos de constitución de la misma, lo cual invariablemente conlleva a la delimitación de la adolescencia como construcción socio-histórica ligada a ciclos evolutivos (Palacios, 1992). En la misma línea, se retoman reflexiones teóricas de este concepto en los demás apartados, procurando ofrecer al lector un mayor y más amplio contexto acerca de la significación *-conceptual-* de la adolescencia en interacción con dichas categorías, lo cual fundamenta los posteriores análisis y discusiones del trabajo.

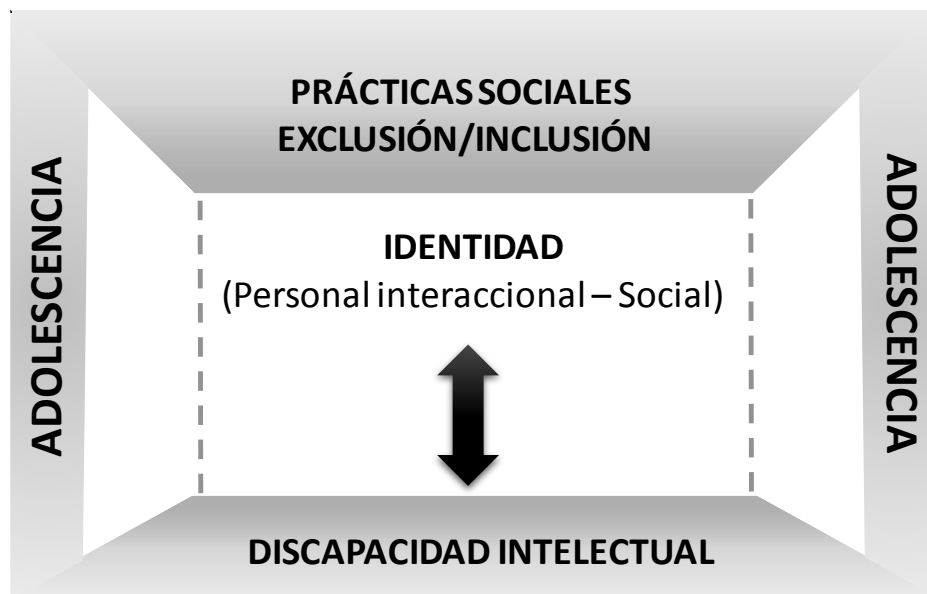


Figura 3. Modelo de la relación conceptual entre categorías teóricas del problema de investigación. Fuente: elaboración propia

2.1. Configuración de la Identidad

"No es un rasgo distintivo, ni siquiera un conjunto de rasgos, poseído por el individuo: es el yo reflexivamente entendido por la persona en términos de su biografía" (Giddens, 1991 como se citó en Côté y Levine, 2002, p.44)³

El punto de partida de abordaje teórico que sustenta este trabajo es la comprensión de la configuración de la identidad, y más concretamente el proceso y elementos que definen su constitución específicamente durante la adolescencia. Sin embargo, para llegar al planteamiento de esa base teórica de la configuración de la identidad, se hace necesario partir del concepto mismo de *identidad*, haciendo énfasis en sus corrientes y anclajes conceptuales, puesto que se trata de un constructo amplio, que en este trabajo se constituye como categoría central. Por tal razón, el lector encontrará inicialmente en los siguientes párrafos un breve recorrido por los principales paradigmas que han posibilitado el desarrollo teórico del concepto; luego, a partir de la reflexión en torno a los demás elementos constitutivos de este trabajo –adolescencia, discapacidad intelectual, prácticas sociales-, el abordaje conceptual se centrará en la fundamentación de la

³ Traducción del original: "is not a distinctive trait, or even a collection of traits, possessed by the individual. It is the self as reflexively understood by the person in terms of his or her biography"

configuración de la identidad y los elementos que permiten su operativización, como soporte para los posteriores análisis y discusiones. Sea esta pues una invitación para comenzar el recorrido conceptual.

2.1.1 ¿De qué hablamos cuando decimos “identidad”?

El concepto de identidad es un complejo multidimensional que ha sido abordado desde diferentes campos de las ciencias sociales, tales como la filosofía, la psicología, la antropología, sociología. Al respecto, Vera y Valenzuela (2012) señalan que “el tema de la identidad se constituyó en uno de los aspectos unificadores en ciencias sociales durante la década de los noventa del siglo pasado y aún continúa como importante foco de interés” (p. 273). Así lo reafirman Schwartz, Luyckx y Vignoles (2011) quienes plantean en el siguiente texto, algunas de las razones que otorgan tal nivel de importancia al estudio de la identidad:

La identidad es un poderoso constructo. Guía los caminos de la vida y las decisiones (Kroger, 2007), permite a las personas fortalecerse de su filiación con grupos sociales y colectivos (Brewer y Hewstone, 2004), y explica muchos de los comportamientos destructivos que las personas llevan a cabo contra los miembros de grupos étnicos, culturales o nacionales opuestos (Baum, 2008, Moshman, 2007, Schwartz, Dunkel y Waterman, 2009) (Schwartz et al., 2011, p. 2)⁴.

Ambas citas dan cuenta de la relevancia que ha supuesto durante décadas el estudio de dicho constructo. Si bien se trata de un concepto polisémico y controvertido en algunos campos, como la psicología y la sociología, su aporte a la comprensión del desarrollo del individuo y su relación con el entorno, es innegable.

Desde mediados del siglo XX, teniendo como punto de partida el trabajo de Erik Erikson (1977, 1978), la teorización en torno a la identidad ha sido tan variable que permite hoy en día contar con un enriquecedor marco conceptual del tema, utilizado en un espectro de relaciones conceptuales tan extenso que hacen imprescindible la delimitación teórica para su abordaje. Tomando en cuenta este primer antecedente, la revisión de la literatura muestra cómo la propuesta de Erikson frente al desarrollo

⁴ Traducción personal del original: “Identity is a powerful construct. It guides life paths and decisions allows people to draw strength from their affiliation with social groups and collectives (Brewer y Hewstone, 2004; Schildkraut, 2007), and explains many of the destructive behaviors that people carry out against members of opposing ethnic, cultural, or national groups (Baum, 2008; Moshman, 2007; Schwartz, Dunkel, y Waterman, 2009).”

psicosocial de la formación de la identidad se sitúa como referente –aún en vigencia- para los más recientes teóricos, prácticamente sin importar su posterior vertiente. Por lo tanto, vale la pena retomar brevemente los elementos centrales de su trabajo como referencia histórica que permite ubicar el desarrollo conceptual de la *identidad*.

Tabla 2. Debates disciplinares sobre el estudio de la identidad. Elaboración propia a partir de Côté y Levine (2002) Fuente: elaboración propia

Elementos de debate	Postura Psicológica	Postura Sociológica
<i>Lugar de la identidad</i>	Interna, en el individuo como parte del sí mismo	En la sociedad, como resultado de la interacción con otros (interna – externa)
<i>Naturaleza de la identidad</i>	Es parte del Ciclo de vida, dentro de una etapa específica (Adolescencia), definida por niveles de complejidad, funcionamiento, rasgos y características propias.	Es un fenómeno a lo largo del Curso de la vida, que encuentra momentos específicos de su desarrollo, como la Juventud, pero también presente en otros momentos de la vida.
<i>Desarrollo</i>	Formación o configuración, especialmente centrada en su punto cúspide (adolescencia)	Mantenimiento y transformación, cómo se dan los procesos identitarios en razón a procesos culturales específicos
<i>Roles</i>	Individuo como protagonista (responsabilidad personal).	Individuo como Agente Social (reflexividad y agencia)

Esencialmente, el trabajo de Erikson se centró en el desarrollo de la identidad como recurso individual para insertarse en la sociedad, siendo reconocida esta postura como una visión psicosocial. El eje central era la idea de la identidad como tarea psicosocial que permite el tránsito de la infancia a la edad adulta, reconociendo en dicho proceso tres planos centrales: la psicológica, la social y la personal. Adicionalmente, reconoció otras dimensiones psicosociales que intervienen en la formación de la identidad: la intimidad, la creatividad y la integridad. Su trabajo también introdujo el concepto de “crisis de identidad”, caracterizadas por sentimientos subjetivos de confusión identitaria, desorden comportamental y de carácter (Erikson, 1977), situación que conllevaba a la falta de compromiso con los lugares o roles establecidos y validados para

la persona en la comunidad. Adicional a este concepto, Erikson reconoció el de *continuidad* como el eje estabilizador de la identidad; él delimitó tres formas de dicha continuidad: 1) del Yo consigo mismo; 2) en la interrelación del Yo con el Otro; y 3) de la integración funcional entre los Otros, es decir, la relación en una comunidad o grupo determinado. El hecho de ocuparse no sólo de elementos propios de la psicología, sino además hacer una aproximación importante a la relación de componentes sociológicos – contexto, comunidad, roles, cultura- con la identidad, dieron lugar a que en el desarrollo conceptual posterior a Erikson se diferenciaron por lo menos dos grandes vertientes.

Diferentes autores (Adams y Adams, 1998; Berzonsky et al., 2013; J. E. Côté y Levine, 2002; Kroger y Marcia, 2011; Schwartz et al., 2011) reconocen que uno de los principales autores neo-eriksonianos es James Marcia quien, bajo una perspectiva metodológica cuantitativa estadística –a diferencia de la clínica observacional de Erikson- dio lugar a una reelaboración de la teoría psicosocial que derivó en su propuesta de Paradigma de Estados de la Identidad.

Esta propuesta se basa en la vertiente “*esencialista evolutiva*” del estudio de la identidad, cuyos principales representantes se ubican en la psicología y en la filosofía. Los trabajos de Marcia realizados desde los años sesentas, además de profundizar en los mecanismos del Sí Mismo, el Yo y la construcción de la persona, añade como elemento fundamental el establecimiento de una perspectiva evolutiva o de etapas que explican la conformación de la identidad. De acuerdo con Côté y Levine (2016) esta línea ha centrado su interés y desarrollos teóricos en torno a los aspectos *subjetivos* de la identidad, dentro de los cuales se encuentran planteamientos como el sentido del sí mismo, la existencia de un núcleo de identidad y el concepto de exploración y compromiso como factores asociados a estadios específicos, entre otros elementos que pueden abreviarse como el plano de la *personalidad* o de la identidad del Yo. Los trabajos derivados de esta vertiente se encuentran principalmente soportados en el ámbito de la psicología –evolutiva, cognitiva- y han dado soporte a las definiciones identitarias de corte más individualista, es decir, aquellas centradas en la comprensión de la formación de las características personales y de factores ligados a los aspectos evolutivos del desarrollo humano. Vale anotar que está es una perspectiva bastante ligada a la lógica individualista propia de la cultura norteamericana, lo cual se ha constituido en una de las principales críticas a la aplicación de este paradigma en otros contextos.

Pese a lo anterior, podría plantearse que el trabajo de James Marcia (Kroger y Marcia, 2011; Marcia, 1966), al menos en el contexto anglosajón, sirvió de bisagra entre esta primera línea y la siguiente a presentar. Sus trabajos en relación con el papel del contexto en la constitución de la identidad individual o personal fueron, sin duda

elementos que forman parte de la “división” de la psicología social norteamericana en la que, tal como lo refieren Vera y Valenzuela (2012), se dio lugar a los planteamientos de James House respecto a la existencia de tres corrientes o caras del estudio de la psicología social: 1) Psicología Social *Psicológica*; 2) Interaccionismo Simbólico (Escuela de Chicago); y 3) Psicología Social *Sociológica* (Escuela de Iowa). Estas orientaciones son coherentes con los tres niveles de la identidad que hoy son reconocidos como la división más aceptada para el estudio de la misma (Schwartz et al., 2011), a saber: la identidad individual o personal, la identidad relacional o de interacciones y la identidad colectiva o social. La relación entre estos niveles y las corrientes de la psicología social son visualmente representados en la figura 4, partiendo de las reflexiones de Côté y Levine (James E. Côté y Levine, 2002).

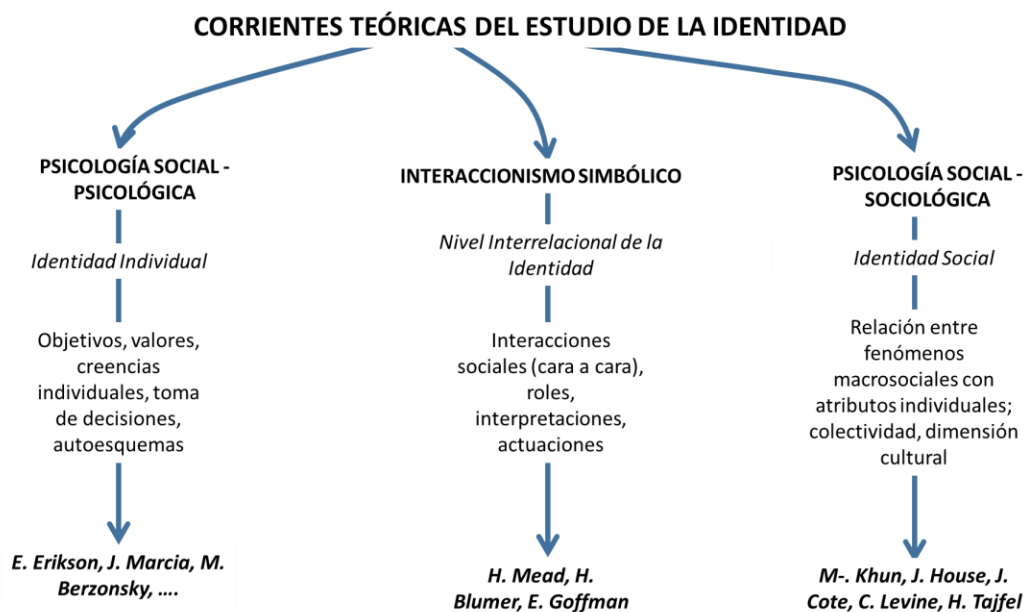


Figura 4. Vertientes teóricas de la psicología social para el estudio de la identidad y su relación con los tres planos de la identidad. Fuente: Elaboración propia

Los dos últimos niveles de la identidad y las dos últimas corrientes mencionadas en el párrafo anterior, se agrupan en la segunda gran vertiente de desarrollo teórico: la “*social constructivista*”, desde la cual la identidad es vista no sólo como proceso individual, producto de configuraciones subjetivas del sí mismo, sino que además se reconocen sus componentes *objetivos*, los que dan lugar a considerarla como producto social. Tomando como punto de partida el trabajo de Mead (1972) que sirve a Goffman (1970, 2001) y a otros autores como base para plantear elementos sociológicos de la identidad, el **interaccionismo simbólico** centra sus desarrollos teóricos en la

comprensión de los roles que desempeñan las personas dentro del espacio interpersonal. En esta vía, la identidad es estudiada desde modelos cualitativos tales como la observación natural en las situaciones “cara a cara”, en la cotidianidad y en el plano de las relaciones entre diferentes actores. De hecho, el trabajo de microsociología impulsado por Goffman, es quizás uno de los que más ha enriquecido esta perspectiva desde la consideración no sólo de los roles sino además de cómo estos son definidos e interpretados en función de la relación con el otro, lo cual ofrece un marco conceptual enriquecedor para la comprensión de procesos sociológicos que se relacionan con el plano individual, tales como la estigmatización (Goffman, 1998).

En una visión más psico-sociológica, la llamada Escuela de Iowa da lugar al *Enfoque de Personalidad y Estructura Social* (EPES), que busca visualizar las relaciones entre fenómenos macrosociales con los atributos individuales de la personalidad (figura 4). Al plantear este enfoque, J. House (como se citó en Côté y Levine, 2002), brinda un soporte que puede verse como articulador de las posturas psicológicas y sociológicas en torno al estudio de la identidad. Sin embargo, en el campo investigativo, continúan prevaleciendo los trabajos diferenciados por las dos grandes líneas expuestas – esencialista y social-, más que los trabajos integrados.

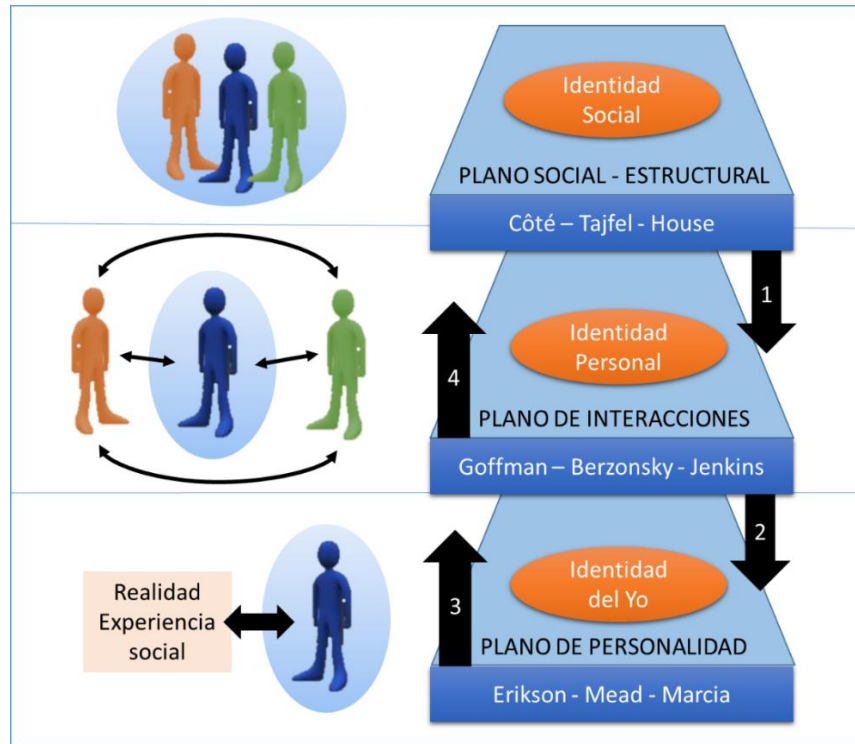


Figura 5. Diagrama del Enfoque de Personalidad y Estructura Social, con autores claves por nivel. Fuente: Elaboración propia basado en Côté y Levine, 2002

Con estos marcos de referencia, los usos y acepciones que se encuentran frente al término específico de “identidad” son tan variados como las miradas teóricas. Al respecto Jenkins plantea que se pueden identificar dos acepciones comunes (Jenkins, 2008): de Semejanza total (*Similaridad*) o de Distinción (*Diferencia*). Complementariamente, Brewer (2001) como se citó en Vera y Valenzuela (2012), presenta cuatro usos del concepto de Identidad:

- (a) Por agrupamiento desde el auto-concepto (identidad de género, étnica, cultural)
- (b) Por relacionamiento interpersonal entre roles (identidad otorgada: “Usted es malo, yo soy bueno”)
- (c) Por percepción del Yo como parte integral de una unidad social o grupo amplio (identidad por adherencia a un equipo deportivo: “Soy hincha de...”)
- (d) Por participación activa del individuo en la construcción de la identidad de grupo (participación política en algún proyecto que unifique al colectivo: “Somos conservadores”).

2.1.2. ¿Cómo se construye la identidad? Apuntes teóricos

Retomando el planteamiento de las líneas anteriores, respecto a las vertientes y enfoques de estudio de la identidad, el desarrollo teórico respecto a su conformación o configuración se puede reconstruir desde una perspectiva específica –evolutiva o social- o bien desde una mirada integral que recoja los diferentes aportes de las diferentes vertientes. Esta última es la apuesta desde el enfoque EPES - *Enfoque de Personalidad y Estructura Social*-, el cual se ha visto desde la tradición anglosajona como el más adecuado para el estudio de la identidad, principalmente por el reconocimiento explícito que este modelo hace de la importancia de los tres niveles diferenciados de análisis propuestos por House (James E. Côté y Levine, 2002). De manera textual, Côté y Levine afirman la importancia de este enfoque al plantear que:

De hecho, desde la perspectiva de personalidad y estructura social, una teoría comprensiva del comportamiento humano requiere que estos tres niveles, y sus interrelaciones, sean identificados y analizados. En nuestro caso, estamos específicamente interesados en una teoría comprensiva de la formación de la identidad humana. (Traducción propia. p.6-7)⁵

Posteriormente diferentes estudios en diversos contextos, tanto anglosajones como hispanohablantes, han tomado este enfoque como marco de referencia para el análisis de los procesos de configuración de la identidad, principalmente por su utilidad para relacionar aspectos individuales con componentes sociales. Actualmente, se ha desarrollado una versión más “simplificada” de este modelo, por Côté y Levine (2016) quienes han propuesto una teoría triárquica a la que han denominado “Simplified Identity Formation Theory” (SIFT), en español “Teoría simplificada de la formación de identidad”. En el fondo, se trata de una apuesta que permite mirar de manera más “simple” las taxonomías/conceptos que orientan el estudio de los procesos identitarios y así servir como plataforma de entrada para las nuevas investigaciones en el campo de la formación de la identidad. En palabras de los mismos autores (2015):

TSFI está orientada principalmente a introducir a los recién llegados al campo. Al mismo tiempo, esperamos que muestre a expertos que toman una variedad de acercamientos muy diversos cómo estos diversos acercamientos se relacionan de muchas maneras. (...) existe la necesidad de una taxonomía que proporcione un lenguaje común con el que académicos de diversas tendencias puedan hablar entre sí y compartir sus ideas. Contribuimos a esta taxonomía sugiriendo un lenguaje

⁵ In fact, from the personality and social structure perspective, a comprehensive theory of human behavior requires that these three levels, and their inter-relations, be identified and analyzed. In our case, we are specifically interested in a comprehensive theory of human identity formation.

simplificado que habla al "bosque" más que a los "árboles". (Traducción propia de: Côté y Levine, 2015, prefacio)⁶

Si bien se observa como una apuesta teórica interesante, esta propuesta aún está en proceso de difusión, por lo que para efectos de este trabajo se centrará la descripción de la configuración de la identidad desde el enfoque EPES.

Este enfoque sugiere que la formación de la identidad se da en tres niveles o planos de análisis: el de la personalidad, la interacción y el social-estructural. La configuración de la identidad desde este enfoque se reconoce como un proceso que implica tanto elementos personales como contextuales que, a partir de los tres planos propuestos, permite explicar cómo la persona forma, mantiene y transforma sus procesos identitarios. Côté y Levine, en su texto “*Identity formation, agency and culture: A social psychological synthesis*” (2002), logran mostrar cómo es posible articular las visiones sociológicas y psicológicas respecto a la comprensión de la identidad, estableciendo con bastante precisión los aciertos y límites de cada perspectiva, lo cual da como resultado una mirada desde el enfoque EPES, enriquecida con la reflexión sobre el lugar que desempeñan factores contextuales y personales (figura 6).

Para estos autores, la formación de la identidad puede ser abordada desde los estudios –tanto empíricos como de otra índole- a través del modelo que brinda el enfoque EPES, principalmente en función de la relación *espacial* que facilita la mirada integradora respecto a los tres planos de dicho enfoque. Adicionalmente, se plantea que esta propuesta no es universal *per se*; sino que resulta necesario reconocer en el estudio de la formación de la identidad, que ésta reviste diferencias asociadas a por al menos tres factores:

- Tipo de sociedad (cultura, prácticas sociales)
- Recursos individuales (capital individual, habilidades, *self*)
- Acontecimientos externos que ocurren en la vida de las personas (por ejemplo, cuando hay una identidad que es estigmatizada: ser víctima o ser victimario)

⁶ SIFT is intended primarily to introduce newcomers to the field. At the same time, we hope that it shows experts who take a variety of very different approaches how these diverse approaches are related in a number of ways. (...) there is a need for taxonomy that provides a common language with which academics of various persuasions can speak to each other and share their insights. We contribute to this taxonomy by suggesting a simplified language that speaks to the “forest” rather than the “trees”.

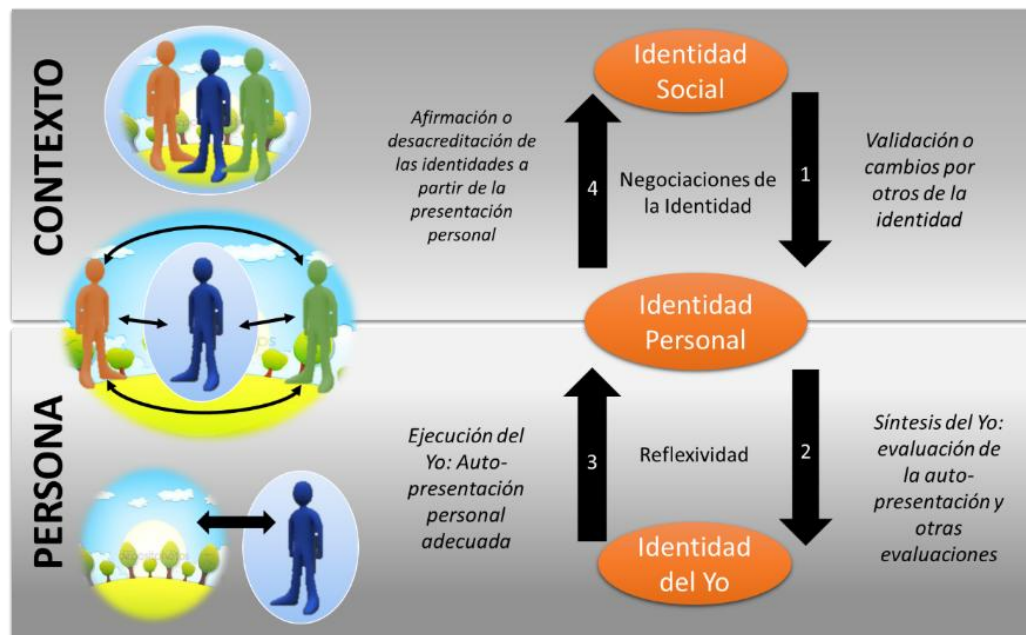


Figura 6. Procesos de formación y mantenimiento de la identidad basado en el EPES. Elaboración propia a partir de Côté y Levine (2002)

Por factores como los mencionados, Côté y Levine (2002) insisten en evitar las universalizaciones respecto a la formación de la identidad; y, en este sentido, el enfoque EPES, tal como se mostrará a continuación, se constituye por lo tanto en un marco de referencia desde el cual comprender la formación de la identidad y sus transformaciones durante el curso de la vida.

Tal como se observa en las figuras 5 y 6, la formación de la identidad se explica en este modelo partiendo del plano social estructural, donde se ubican los macro sistemas (políticos, económicos, culturales) que influyen las interacciones cotidianas del individuo (**flecha 1**, en figura 5). Este punto de partida no es jerárquico, es decir, el planteamiento de la formación de la identidad no se estructura de manera unívoca en esta dirección, se trata más bien de la representación de un flujo continuo reiterativo entre los tres niveles con influencias directas e indirectas entre uno y otro.

En este nivel, la *identidad social* se constituye en función de la posición que el individuo ocupa en la estructura y las formas en cómo dicho lugar influye en la construcción de su identidad personal. Al respecto, García (2008) muestra cómo la pertenencia a una determinada clase social (entiéndase en función del capital financiero), influye en los recursos identitarios de un adolescente, derivado esto de las exigencias y necesidades propias de dicha clase. Esta Identidad Social, que para Mead (1972) se constituye en la segunda etapa del desarrollo pleno de la persona, implica poner en juego

las actitudes individuales con las actitudes sociales o de grupo, las cuales han de ser incorporadas al propio esquema para ser o no parte de dicho colectivo; esto es, asumir roles determinados, jugar un papel en el escenario o campo determinado; hay una influencia decisoria de las estructuras sociales en este plano de la identidad, puesto que son éstas las que otorgan un marco de referencia para las personas, quienes negocian desde allí lo que es aceptado o desacreditado sobre la base de la presentación propia. En palabras de Bourdieu, se trataría del plano donde el *habitus* es reconocido en tanto el capital demostrado por la persona (Bourdieu, 1990a, 2011) y puesto en escena (retomando a Goffman en *Presentación de la persona en la vida cotidiana*), para buscar la validación de los otros (Goffman, 2001).

Esta negociación de identidades, que se da en el plano de las Interacciones (Berzonsky, 2011; Goffman, 2001) a través de actos sociales específicos denominados como *experiencia social* (Mead, 1972), permite al individuo interiorizar y negociar los aspectos que lo constituyen como persona individual (**flecha 2**, en figura 5). Dicho más específicamente, las experiencias cotidianas, el día a día en la relación con otros, dan lugar a la internalización que hace la persona de las estructuras sociales (valores, principios, normas, reglas...) a la síntesis de sus habilidades del Yo, o sea la construcción de la identidad del Yo (*ego identity*), también referenciada como la **personalidad** (Markus y Kitayama, 1991; Mead, 1972), lo cual, implica en palabras de Mead (1972), la diferenciación del Sí Mismo como objeto.

Este no es un proceso totalmente solitario, por el contrario, implica la validación con los otros: presentación y manejo de la impresión, la fachada y la internalización de las experiencias que van constituyendo el Ser. Para Mead (1972), es indispensable ese reconocimiento del sí mismo como un “doble”, que está frente a nosotros y que permite poner en juego esa identidad en la relación con los demás (Goffman, 2001), pero que esencialmente se centra en el reconocimiento de los rasgos y características internalizantes.

A partir de esta internalización, las habilidades del Yo se vuelven “ejecutivas” para ser puestas en juego en la presentación propia de la persona en el plano de las interacciones (**flecha 3**, en figura 5). Gracias a esta relación con los otros y a los encuentros cara a cara, la persona experimenta los roles posibles y explora los estilos de identidad que puede asumir, dando paso a la constitución de una *identidad personal desde la interacción*. Marcia (2011) plantea que este proceso de identidad personal se construye en función del balance entre el Compromiso y la Exploración, dando como resultado cuatro momentos o estados de la identidad. Berzonsky (2011) complementa esta visión con la propuesta de los estilos de identidad personal, que también se

determinan en función de las variables Exploración y Compromiso: *Informativo, Normativo, Difuso o Evasivo*. La variable Compromiso es estudiada como factor transversal en trabajos recientes de Berzonsky (2013). Ambos modelos serán explicados más adelante, como complemento al EPES.

Por último, como consecuencia de estas interacciones con los otros (**flecha 4**, en figura 5) la persona objetiviza sus experiencias a través de procesos de reflexividad, es decir que realiza una “objetivación” (Berger y Luckmann, 2001) sobre la cual sustenta la construcción social de la realidad. Dicha objetivación posibilita el encuentro entre la identidad personal y la identidad social, articulando, movilizándolo, transformando, principalmente en clave de aceptación o negación de la identidad presentada en el contexto social.

A modo de resumen, el Enfoque de Personalidad y Estructura Social – EPES, brinda un esquema dinámico de procesos continuos, entre los cuales las estructuras sociales se conservan o se modifican, las interacciones se regulan o se interrumpen y la personalidad se forma o se transforma (Côté y Levine, 2002). Su abordaje respecto a los procesos de estructuración y relación entre lo individual/social, permite analizar la formación de la identidad de forma bastante amplia y además *-para efectos de este trabajo-* comprender la relación con las prácticas sociales y con categorías construidas también socialmente, como la de discapacidad intelectual.

En este sentido, es relevante volver sobre el paradigma de los Estados de la identidad propuesto por Marcia y ampliado por Berzonsky, como especie de lupa que acerca la visión a los componentes más individuales de la configuración de la identidad, aquellos que se ubican entre el plano de la identidad del Yo y la Personal, dando lugar a la comprensión de aspectos cognitivos y conductuales más detallados. El modelo de Marcia es relevante para este acercamiento, toda vez que su planteamiento es susceptible de ser articulado a la visión sociológica del EPES, como se mostrará al final de este apartado.

El modelo de James Marcia (Kroger y Marcia, 2011) permite –como ya se dijo– identificar cuatro posiciones o estatus de la identidad: *Difusión, Cerrazón* (foreclosure), *Moratoria* y *Realización* (ver figura 7). Estos estados se configuran a partir del balance entre rasgos de Compromiso y de Exploración, que el individuo realiza a lo largo del curso de la vida, principalmente durante la adolescencia como momento crítico evolutivo, de acuerdo con el mismo autor.

El *compromiso* es entendido en este modelo como la adhesión que hace una persona al desarrollo de roles u ocupaciones dentro de un contexto determinado, en el momento presente o futuro. Los rasgos de compromiso entonces, sugieren el grado de adherencia que la persona tiene con sus actuaciones en un tiempo determinado; por ejemplo, **“continuar el legado de los padres en cuanto a un oficio determinado”**, será visto desde este modelo como un rasgo de Alto compromiso con los roles del futuro, puesto que la persona con dicho rasgo está asumiendo para sí un papel que le ha sido designado para construir su posteridad, aun cuando no sea una decisión basada en su *exploración* propia. Por su parte, el rasgo “evitar a toda costa ocupar el rol de los padres”, es asumido en esta perspectiva como un signo de falta de compromiso con un rol del pasado, que puede estar basado en la *exploración* propia de otros roles o en la apatía y distanciamiento respecto a dicha *exploración*.

En el párrafo anterior se ha puesto en cursiva la palabra *exploración* en la ejemplificación de los rasgos de compromiso; esto ha sido a razón de que no es posible comprender la propuesta de J. Marcia de los rasgos de compromiso sin abordar los rasgos de exploración. Tal como se observa en la Figura 7, el balance entre ambos es el que da lugar a los estados de identidad que el autor propone. Así, puede tenerse rasgos de compromiso bajos, pero dependerá del nivel de rasgos de exploración si el momento de identidad es Difuso o Moratoria. En la misma vía, se puede tener un alto nivel de compromiso, pero el nivel de exploración determinará si el estado es de Cerrazón (identidad “hipotecada” o enajenada) o de identidad Consolidada.

Además de las dimensiones de compromiso y exploración, el modelo plantea una relación de los estados de identidad con niveles de maduración evolutiva, en cuanto a la complejidad que reviste cada nivel. Vale la pena puntualizar que esta maduración no es concomitante con el curso o ciclo vital: aunque para Marcia y otros autores de esta misma corriente (Schwartz et al., 2011) es la adolescencia la etapa evolutiva crítica de la formación de identidad, en ella pueden transcurrir los cuatro estados o permanecer sólo en uno o varios de ellos, incluso hasta en la edad adulta. Por eso, hablar de los niveles madurativos hace más referencia al nivel de complejidad que representa cada estado, en cuanto la exigencia de autorregulación y funcionamiento social.

Estatus de Identidad (Marcia)	Rasgos de Compromiso	Rasgos de Exploración	Estilos de identidad (Bersonsky)	Niveles de maduración evolutiva
Realizada o Consolidada	Ambos realizados, con resultados adaptativos; compromisos relativamente estables y firmes con roles del presente/futuro		Informativo búsqueda de información y el afrontamiento centrado en el problema, la exploración activa, el compromiso flexible, la necesidad de cognición, y altos niveles de autoestima.	Alto (autorregulación y complejidad de funcionamiento social)
Moratoria o Demorada	Incompleto. No hay consolidación de roles (presentes o futuros)	Deliberaciones reflexivas presentes y activas		Alto en funcionamiento social- Medio en autorregulación
Enajenada o hipotecada	Compromiso Alto pero ajeno: adopción de roles y valores de figuras de identificación (ej. Padres)	No exploración personal de opciones	Normativo imitación y la conformidad. Enfoque cerrado, de compromiso rígido y dogmático, un concepto estable de sí mismo y la supresión de la exploración.	Medio (autorregulación y funcionamiento social circunstancial)
Difusa	No exploración y no compromiso asumidos; asociado con apatía		Difuso-Evasivo bajos niveles de compromiso y con auto-concepto inestable. Poca atención en el futuro o en las consecuencias a largo plazo de las elecciones realizadas.	Bajo nivel de autorregulación por baja orientación a la acción social

Figura 7. Modelo de estatus y estilos de identidad. Fuente: Elaboración propia a partir de Marcia y Berzonsky (2011;2011)

Esta tercera dimensión, complejiza la delimitación de los estados y, por lo tanto, aunque parecieran tener un orden jerárquico, diferentes autores reconocen que es adecuado “utilizar el modelo de los estatus como un sistema descriptivo del desarrollo de la identidad, recuperando así cierta direccionalidad evolutiva” (Zacarés, Iborra, Tomás, y Serra, 2009, p. 317). Es decir, no son posiciones o estatus por los que se atraviesa en una única forma o direccionalidad.

Al respecto, Zacarés et al (2009) identifican al menos cuatro elementos que intervienen en el desarrollo de estos estatus: dominios de acción (política, relacional, religiosa, laboral...), género, auto-estima (auto esquemas) y apoyo social. Los resultados del estudio del autor citado, confirman que, en un mismo adolescente, pueden aparecer varios estados de identidad, en dependencia con los factores mencionados. Por ejemplo, una *mujer* adolescente con alto apoyo familiar, puede estar en el estado Cerrazón (identidad enajenada) respecto a su identidad en el dominio religioso o político, adherida a los valores y creencias familiares; mientras que en el dominio laboral (ocupacional) puede ubicarse en el estatus de identidad Consolidada, con compromisos relativamente estables respecto al tipo de ocupaciones que espera tener y sobre la base de las exploraciones ya realizadas. Variaciones como éstas son demostradas en el estudio de Zacarés et al (2009), en el que encontraron que las adolescentes –mujeres- se mostraron más *comprometidas* que los varones en los dos ámbitos estudiados (escolar – relacional) y también *exploran* más que ellos en el dominio escolar-académico.

Como se advirtió en párrafos anteriores, la propuesta de Berzonsky (2011) respecto a la existencia de Estilos de Identidad complementa el trabajo desarrollado por Marcia, dando origen a un modelo socio-cognitivo de los estilos de identidad. El autor define los “estilos” como orientaciones cognitivas con influencia de factores sociales,

desde las cuales la persona realiza el procesamiento de teorías cognitivas en relación con su identidad. Desde una base epistémica constructivista –primordialmente psicogenética piagetiana-, Berzonsky plantea que las personas desempeñan un rol activo en la construcción del sentido propio tanto de su identidad como de la realidad en la que viven, llevando a cabo dicho procesamiento por vías cognitivamente diferentes (estilos).

En este sentido, un concepto clave del modelo de Estilos de Identidad es la *Auto-teoría*, descrita por el autor como construcciones cognitivas que hacen las personas acerca de lo que piensan que son y sobre lo que piensan que desean. Este entonces se convierte en el pilar fundante para comprender la noción de los estilos de procesamiento de identidad, toda vez que se trata de las meta-representaciones que realizan las personas en función de sus propias percepciones y comprensiones. Es decir, lo que se percibe y comprende sobre la información de la realidad contextual, es filtrado a través de constructos teóricos (auto-teorías) que influyen la decisión sobre qué información atender y codificar, además de cómo interpretarla (Berzonsky, 2011).

Este concepto conlleva a la delimitación del constructo de razonamiento formal. Si bien este es bastante reconocido en el campo de la psicología cognitiva constructivista, es importante precisar la interpretación que se hace del mismo desde el modelo socio-cognitivo del que hablamos. Para Berzonsky, se trata de un conjunto de estrategias o procesos para la resolución de problemas que pueden utilizarse en el abordaje de problemas, conflictos y decisiones relevantes a la formación/mantenimiento de la identidad. De este planteamiento, emerge la consideración de tres estilos principales de procesamiento de la identidad, caracterizados por formas particulares de procesamientos cognitivos, así como por la implementación de determinadas estrategias de razonamiento.

En la figura 7 se resumen estos estilos y se equiparan con los estados del modelo de Marcia; a continuación, se presentan y amplían en función de los elementos socio-cognitivos que los caracterizan:

a. *Estilo Informativo “El auto-teórico científico”* (Berzonsky, 2011): Las personas que basan su procesamiento de la identidad de manera Informativa, se caracterizan por una tendencia comparable metafóricamente con el rol de un “científico”, en el sentido de la exploración constante, apertura a nuevas ideas y experiencias que le permitan obtener diferentes puntos de vista, plantearse y definir criterios desde los cuales formular sus auto-teorías. Con un alto nivel de complejidad cognitiva, en términos de razonamiento formal, este estilo se relaciona con los estados de identidad Consolidada y Moratoria (bajo el modelo de J. Marcia)

b. *Estilo Difuso-Evitativo “El auto-teórico Ad Hoc”* (Berzonsky, 2011): En este estilo, como la metáfora del nombre lo sugiere, la persona se adapta a las demandas y condiciones externas situacionales, sin un compromiso estable. Su razonamiento está mediado por sensibilidad al contexto, a las circunstancias, por lo que se les considera más propensos a la generación de auto-teorías más basadas en actuaciones transitorias que en decisiones estables. La estrategia cognitiva que define este estilo es la evitación, con el uso de locus de control externo que puede variar dependiendo de los elementos contextuales (personas, lugares, dominios...). En cuanto a los estados de identidad de Marcia, este estilo de procesamiento se relaciona con su homónimo, el estilo Difuso.

c. *Estilo Normativo “El auto-teórico dogmático”* (Berzonsky, 2011): En este tipo de procesamiento de identidad, la persona se adhiere o apega a los objetivos, valores y directrices devenidas de figuras significativas (personas) o grupos de referencia, de manera más bien automática o sin reflexión, evaluación crítica o análisis deliberativo. En este orden, sus auto-teorías se caracterizan por la baja tolerancia a la ambigüedad y una alta necesidad de estructuración o cierre cognitivo, lo que permite conservar el dogma que lo mantiene dentro del parámetro de referencia. Este estilo es común al estado de identidad Enajenada o hipotecada, en el modelo de Marcia.

Un importante elemento que permite complementar la perspectiva cognitiva del modelo de Estilos, es el reconocimiento de dos sistemas de procesamiento cognitivo que cursan de forma paralela en relación con los tres anteriores. El primero es el ***Sistema de procesamiento cognitivo basado en la Experiencia***, caracterizado por estar centrado en lo intuitivo, experiencial e información de rápido procesamiento, lo cual genera menor gasto de recursos cognitivos. Esto supone un factor en contra: este sistema está altamente expuesto a la generación de auto-teorías a partir de sesgos, prejuicios y un optimismo ingenuo, a causa de procesos cognitivos automatizados que no pasan por la formulación/contrastación de hipótesis. El segundo es el ***Sistema de procesamiento cognitivo basado en el Razonamiento***, con el cual se realizan procesamientos de forma analítica, sin contexto experiencial, de la información simbólica a la que se tiene acceso. Las auto-teorías se formulan sobre la base de hipótesis y meta-representaciones, haciendo uso de operaciones mentales de segundo orden y procesos cognitivos tales como la memoria de trabajo. Al implicar un esfuerzo cognitivo mayor que el sistema basado en la experiencia, éste se expone menos a la distorsión y más a la contrastación, lo cual lo hace –como punto en contra- menos eficiente que el anterior. La tabla 3 ilustra la relación entre estos sistemas de procesamiento cognitivo, los estilos y los estados de identidad.

Tabla 3. *Relación de Estilos de Identidad, Procesamiento Cognitivo y Estatus de Identidad. Fuente: Elaboración propia*

Estilos de Procesamiento de la Identidad	Sistema de Procesamiento Cognitivo	Estatus de Identidad (J. Marcia)
Estilo Informativo	Sistema basado en la experiencia: Pensamiento constructivista, criterial, de respuesta rápida, a partir de la indagación y la contrastación de experiencias.	Estado de identidad Consolidada y Estado de Moratoria (en dependencia del nivel de compromiso)
Estilo Difuso	Sistema basado en razonamiento “intuitivo”: pensamiento a partir de información circunstancial pero no sobre la experiencia. Bajo nivel de constatación de hipótesis	Estado de identidad Difusa
Estilo Normativo	Sistema basado en razonamiento “intuitivo” con alta asociación al cierre cognitivo: razonamiento a partir de variables establecidas para el análisis de hipótesis.	Estado de identidad Enajenada o hipotecada (foreclosure)

Así como se planteó en párrafos anteriores la posibilidad de coexistencia de estados de identidad en una misma persona, en función de variables sociales (género, dominio social, apoyo...) (Zacarés et al., 2009), igual ocurre con el modelo de los estilos. De acuerdo con Berzonsky “Los individuos con diferentes estilos de procesamiento de identidad, varían [de estilo] en la medida en que utilicen o prefieran utilizar diferentes procesos cognitivos y estrategias al tratar con conflictos y problemas de identidad” (Berzonsky (2011, p. 61)⁷

La pertinencia de abordar este modelo como parte del fundamento teórico de la configuración de la identidad, se apoya en las posibilidades que brinda para la caracterización de los componentes cognitivos articulado a una concepción social o contextual del desarrollo de la identidad. Al respecto, se destaca que las investigaciones realizadas con el modelo de estilos de procesamiento de identidad han mostrado relaciones de dicho constructo con aspectos tales como: Contenido (tipo de información que es considerado relevante para la construcción de la identidad, principalmente a nivel de identidad del Yo), género (predominancia de estilos de procesamiento respecto al género), cultura (no han establecido la capacidad transcultural del modelo, pero han desarrollado trabajos en diferentes contextos que da lugar a observar ciertas variables dependientes en el análisis de predominancia de estilos), y con momentos evolutivos (se sugiere una tendencia a cambios de estilos de procesamiento conforme se da el desarrollo, es decir, que una persona puede moverse de uno a otro estilo en su proceso evolutivo) (Berzonsky, 2011).

Se trata entonces de tomar como referente teórico, un conjunto de teorías que permitan transitar en el análisis de la formación de la identidad, entre lo individual y lo social. Al respecto, Jenkins (2008) plantea: “hay tantas buenas razones para rechazar un modelo de identidad definida en términos de interioridad individual, autonomía y reflexividad, como para no aceptar una visión de exclusiva determinación externa” (2008, p. 29)⁸.

Estos aportes teóricos plantean que la configuración de la identidad en la adolescencia se trata de un *proceso*, que se construye en *interacción* con otros seres humanos, sea en la etapa individual (Plano de Personalidad, Identidad del Yo o del Sí mismo), o en la etapa macro social (Plano de la Estructura Social, Identidad Social).

⁷ Original: individuals with different identity-processing styles vary in the extent to which they use, or prefer to use, different cognitive processes and strategies when dealing with identity conflicts and issues.

⁸ Traducción propia del original: “There are as many good reasons for rejecting a model of selfhood defined in terms of individual interiority, autonomy and reflexivity, as for refusing to accept a view of the self as externally determined.”

Cualquiera de los niveles, se desarrolla en el contexto de experiencias sociales que, para el caso de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, a menudo son limitadas o segregadas. Comprender la configuración de la identidad de un individuo, tiene que pasar por la comprensión de los elementos involucrados en la construcción personal, y muy especialmente por la explicación y comprensión de las interacciones tanto personales como sociales; interacciones sociales que cambian en función de los contextos y culturas (entendida desde lo simbólico). En suma, citando a Jenkins (2008), la identidad se trata del “establecimiento sistemático y significación entre individuos, entre colectividades y entre individuos-colectividades, de relaciones de similitud y diferencia” (2008, p. 18). Es precisamente en esas relaciones de iguales y diferentes, donde tiene asidero la idea de la exclusión, como procesos y prácticas que determinan realidades sociales, objetivadas por el individuo y subjetivadas a través de las propias identidades.

2.1.3. Sobre la cuestión de la adolescencia

Al respecto de esta última relación y se ha venido planteando tangencialmente, el estudio de la formación o configuración de la identidad ha estado estrechamente relacionado con los momentos evolutivos del ser humano tal como es la adolescencia. Para diferentes autores, este complejo proceso tiene su punto crítico en la adolescencia como etapa del desarrollo cargada de transiciones y cambios, que se dan de la mano tanto de transgresiones como de negociaciones. Es imprescindible entonces hacer un breve acercamiento al concepto y desde allí plantear la postura desde la cual este trabajo lo aborda.

Partiendo del siguiente texto de Palacios (1992) se pretende establecer la primera delimitación conceptual de la adolescencia:

“es preciso hacer una distinción entre dos términos que tienen un significado y un alcance muy distinto: pubertad y adolescencia. Llamamos *pubertad* [cursivas en el original] al conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. Llamamos *adolescencia* [cursivas en el original] a un período psicológico que se prolonga varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez.” (p.301)

Lo anterior supone reconocer la adolescencia en primer lugar como *momento de desarrollo evolutivo*. Esta característica ha sido compartida por diferentes autores, principalmente de la psicología evolutiva y del campo de las ciencias de la salud (Alba,

2010; Eddy-Ives, 2014; Silva-Diverio, 2007), para quienes la evidencia de que constituye la adolescencia un momento específico está se basa en los cambios biológicamente observables que se han documentado: hormonales, de configuración cerebral y osteomusculares, entre otros. Estos cambios han sido vinculados a patrones cognitivo comportamentales, tanto desde modelos constructivistas (ej. Piaget) como desde los modelos de aprendizaje social (ej. Bandura). Sin embargo, no se trata de un fenómeno universal ni aislado al devenir del mundo; diferentes autores coinciden en señalar que la *adolescencia es un constructo social, histórico y cultural*, en tanto su delimitación y vivencia está articulada al momento y contexto en el que se vive.

Al respecto, hay una postura unificada entre diferentes autores al reconocer que la adolescencia surge en las sociedades post-industriales, como parte de las reacomodaciones socioantropológicas derivadas de la revolución industrial (Lopes de Oliveira, 2006; Silva-Diverio, 2007). Esta premisa que comienza a encontrarse en los textos de referencia psico-social a partir de la década de los noventa, subyace a los nuevos discursos que ponen en debate tanto el término como el concepto de la adolescencia. Uno de los textos de mayor consulta en el ámbito de la psicología del desarrollo –a nivel hispanoamericano-, sirve para ilustrar lo anterior:

“Como es obvio, la pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es y como momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común. La adolescencia, por su parte, es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas el patrón de características que adopta en la nuestra [la española], en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos.” (Palacios, et al. 1992, p.301)

La proliferación de términos acerca de este período evolutivo, no acaba con la diada *pubertad-adolescencia*. Tal como lo refieren Côté y Levine (2002), la perspectiva sociológica de la identidad defiende el término *juventud*, como expresión cultural, creada desde el discurso social y enmarcada en el curso de la vida. Este último término, tal como lo expone ampliamente el autor citado, suele estar más vinculado al campo sociológico en el contexto de la producción de conocimiento.

No obstante, a efectos de delimitación, en este trabajo se aborda el término **adolescencia** y en coherencia con los modelos presentados de configuración de identidad se definirá como “producto de una interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad elabora en cada momento histórico” (Silva-

Diverio, 2007, p. 7), que se puede enmarcar en el período etéreo de los 10 a 19 años (OMS)⁹, teniendo como premisas para su tratamiento conceptual:

- El principio de *transformación*, más que de continuidad o discontinuidad del desarrollo¹⁰
- La contextualización histórica y cultural de las formas de ser adolescente (en este caso, adolescente en Colombia (Alba, 2010))
- La vinculación de enfoques de: género, capacidades (Nussbaum, 2012) y de desarrollo positivo (Oliva et al., 2010)
- El reconocimiento de factores ambientales-familiares (Cobos, 2008; Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008)

En tanto construcción cultural, la adolescencia y sus rasgos definitorios están altamente asociados a las concepciones y miradas propias de cada contexto respecto a las formas, ritos y modelos con los que asocian o identifican al adolescente. Al respecto, diferentes estudios en el mundo hispanohablante (Allen-leigh et al., 2008; J. Díaz, 2006; Eddy-Ives, 2014; Esmanhoto y Souza, 2010; García -Castro, 2011; Oliva, 2007; Silva-Diverio, 2007) y en otros contextos (Beyers y Çok, 2008; Crocetti, Rubini, Berzonsky, y Meeus, 2009; Galliher y Kerpelman, 2012; Zambo, 2010) han abordado la relación identidad y adolescencia, lo cual da cuenta de un cada vez más enriquecido marco de referencia conceptual frente al tema.

Sin embargo, una constante se observa en estos estudios, principalmente en los textos que abordan el desarrollo adolescente: dentro de los factores diferenciales (para algunos “problemáticos”) de la adolescencia suelen vincularse temas como la sexualidad, el consumo de drogas, la relación con la norma, la presencia de otros determinantes de salud tanto física como mental, pero no se aborda la relación con la categoría discapacidad intelectual (y poco sobre discapacidad en general). Por eso, este es el punto de paso ideal para plantear el fundamento teórico desde el cual en este trabajo se aborda el constructo de discapacidad intelectual y establecer –de manera introductoria- posibles relaciones teóricas que soporten los posteriores análisis de la investigación.

⁹ Fuente: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

¹⁰ Al respecto, Palacios et al, (1992) expresan: “Los procesos psicológicos de la adolescencia no son una mera extensión hacia arriba de los de la infancia. Pero tampoco son una novedad absoluta, una creación *ex novo* [cursivas en original]”. (p.308)

2.2. Discapacidad intelectual

Tratar de resumir el tránsito de la discapacidad intelectual por la sociedad, atravesando sus diferentes etapas históricas, resultaría prácticamente imposible, porque nos encontramos frente a un problema complejo en su esencia misma, que ha sufrido innumerables cambios, partiendo incluso de su conceptualización, aún hoy en estudio y transformación. (Portuondo, M, 2004. p.1)

El término **Discapacidad** como marco inicial de esta reflexión, se ha situado más allá del lugar de los conceptos (si entendemos conceptos como estructuras del lenguaje). Su abordaje ha sido desde tan diversos campos disciplinares, como posibilidades de comprensión del ser humano: biológico, religioso, filosófico e histórico.

Al respecto de su construcción como concepto, es común encontrar referencias a su larga historia teórica, conceptual y social (Portuondo, 2004), así como a su estrecha relación con otros conceptos teóricos, tales como inteligencia, cognición, aprendizaje (Cebula et al., 2010; Kozulin et al., 2010; Lopera M, 2012) y a la multiplicidad de perspectivas que han tomado forma de modelos explicativos (Schalock et al., 2007; Vanegas y Gil, 2007; Verdugo y Schalock, 2011). Ya, desde Jean Itard y Philippe Pinel (Huertas, 1998), en los albores del siglo XIX, la categorización clínica de la nombrada “deficiencia mental” (hoy transformada en discapacidad intelectual) era la bandera para clasificar a aquellos que no cumplían con las capacidades definidas como “inteligencia” para la sociedad francesa de ese siglo. Igual suerte se corría en otras latitudes para los diferentes de la época (Foucault, 2007).

Así pues, a través de la historia de la humanidad, los grupos sociales se han enmarcado y delimitado en torno a aquello que denominan *cultura*, bien sea desde la acepción de igualdad, o bien sea bajo la acepción de supremacía. La génesis de la historia de la discapacidad en general y la de la discapacidad intelectual en específico, se enmarca en las delimitaciones culturales que han desarrollado los diferentes grupos sociales a lo largo del tiempo, y que han recibido denominaciones específicas tales como *idioticia*, *imbecilidad*, *debilidad*, *deficiencia*, *morosis*, cada una bajo un marco de argumentos sustentados por los desarrollos culturales y teóricos de cada época (Tabla 4). Tal como firma T. Armstrong (2012): el ser normal depende en gran medida de cuándo y dónde hayas nacido, en línea con planteamientos más vigotskianos que afirman el impacto de que cada sociedad determine sus principios de normalidad- anormalidad. En este sentido, las denominaciones clínicas en la historia reciente son aceptadas y valoradas de acuerdo con el momento histórico, por el peso científico de quienes las expresan y operativizan (Foucault, 2007; Huertas, 1998), por su relación con las miradas sociológicas imperantes e incluso con las perspectivas de desarrollo económico e industrial.

Tabla 4. Resumen de la evolución histórica y social del concepto de Discapacidad Intelectual. Fuente: elaboración propia

EPOCA	MIRADA SOCIAL SOBRE SER HUMANO	CONCEPTO ASOCIADO A DISCAPACIDAD INTELECTUAL¹¹
ANTIGÜEDAD	Guerreros – sabios, según necesidades	Amencia
EDAD MEDIA	Según concepciones religiosas monoteístas	Morosis
RENACIMIENTO COLONIZACIÓN	Ser inteligente, innovador, que descubre y coloniza	Idioticia, debilidad, imbecilidad
SIGLO XX (1ª mitad)	Sujeto social en una clase específica y determinada: obrero, feudal, capitalista...	Deficiencia Mental
SIGLO XX (2ª mitad)	Fortalecimiento de la clase social a partir del capitalismo; lucha de clases. Contrapeso del social comunismo (Marx)	Retraso Mental (RM)
SIGLO XXI	Miradas alternativas y pluralistas. Aceptación de la diversidad como posibilidad humana. Persistencia de las clases sociales.	Retraso Mental y Discapacidad Intelectual (Cognitiva)

Tal como se observa en la tabla 4, conceptos y términos asociados a lo que hoy se nombra como discapacidad intelectual, han existido a través de las épocas históricas de la humanidad (al menos de esta historia documentada, pues hay grandes vacíos respecto a estos procesos en las sociedades prehispánicas, asiáticas y africanas previas a la colonización) y sólo cambian después de movimientos paradigmáticos, de confrontaciones científicas (Kuhn, 2002) y/o sociales que generan otras perspectivas respecto a lo que se espera del ser humano. El concepto de ciudadanía y su evolución, es un buen referente para la comprensión de la relación entre esta mirada de ser humano y lo que se denomina discapacidad intelectual (Etxeberria, 2008; 2016). En tanto la categoría ciudadano está sujeta a determinadas demandas y necesidades (ej. la visión kantiana de ser independiente en relación con la tenencia de tierras o el seguimiento de las leyes), la visión del anormal estará en función del nivel de ajuste/desajuste a dichas demandas o necesidades (ej. en la misma visión kantiana, se sustentó la concepción de *morosis*, como estado permanente de indefensión). Así entonces, se llega al siglo XXI de la mano de una visión más pluralista y funcionalista del ser humano que da lugar al concepto de discapacidad (en reemplazo del modelo de deficiencia y minusvalía) y, en particular, al de discapacidad intelectual (en reemplazo del retraso mental) ¿qué nos espera entonces en

¹¹ Téngase en cuenta que el término Discapacidad, sólo aparece como tal ante el binomio *Capacidad*, en el período de la edad moderna, posterior a las guerras mundiales.

el futuro? ¿cuántas y cuáles nuevas formas de nombrar al otro serán “válidas” en los años venideros? ¿acaso estamos frente al ocaso de las etiquetas o por el contrario ante la validación perenne de la categoría “discapacidad intelectual”? Estas preguntas servirán como telón para la discusión que se presentará en el capítulo 6. Por ahora, enmarcados en el término discapacidad intelectual, se proseguirá a explicar su posición actual.

2.2.1. Delimitación actual del concepto desde el marco de referencias vigente

En la actualidad, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo – AADID - promueve una explicación de la discapacidad intelectual desarrollada principalmente desde el ámbito norteamericano y europeo (Verdugo y Schalock, 2011), que es adoptada a nivel mundial por la Organización Mundial de la Salud –OMS- y promovida a través de los manuales clínicos que son los textos de referencia para el campo de la psiquiatría, la psicología clínica y otras áreas afines (como la neuropsicología)¹². Esta explicación, se sintetiza en la siguiente definición operativa: “La discapacidad intelectual se caracteriza por **limitaciones** significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (Verdugo y Schalock, 2011, p. 12).

Es importante retomar brevemente el modelo propuesto por esta Asociación que, además de ser la organización considerada de referencia en el tema, es la más antigua puesto que inició a finales de siglo XIX (más precisamente en 1876), de la mano de uno de los primeros teóricos de la clasificación de la entonces llamada deficiencia mental: Édouard Séguin (1812-1880) junto con Jean Etienne Esquirol (1772-1840). Ambos impulsaron los primeros modelos de clasificación educativa y terapéutica de los “deficientes mentales”, avanzando así del esquema Idiotica-Imbecilidad propuesto desde la psiquiatría con Philippe Pinel (1745-1826) y trabajado por la medicina-pedagógica con Jean Itard (1775-1838), para llegar a la propuesta de una clasificación basada en el uso del lenguaje y de las habilidades sociales. Nótese que esta última mirada se desarrolla en la transición hacia el siglo XX, época histórica marcada en las ciencias sociales por el surgimiento de nuevas perspectivas en el plano sociológico y psicológico para la comprensión de un nuevo ser humano.

¹² Se hace alusión al Manual Estadístico de Diagnóstico de los trastornos Mentales –DSM, por sus siglas en inglés-, en su versión 5 y a la Clasificación Internacional de Enfermedades –CIE- en su versión 11. La definición de discapacidad intelectual de estos manuales, no se desarrollará porque se toma como referencia a la fuente primaria de dicha categoría: la AADID.

Así, los desarrollos teóricos y sociales del siglo XX y XXI dan lugar a la aparición del actual modelo de la AAIDD en el año 2010, el cual trae como principal novedad el cambio de término, pasando de retraso mental a discapacidad intelectual. Este cambio terminológico se acompaña de algunas reflexiones en el nivel de su conceptualización y definición, pero en sí no genera cambios a nivel operativo o de aplicación, tal como lo plantean los autores Schalock et al. (2007) “este término engloba a la misma población de individuos que anteriormente fueron diagnosticados con retraso mental (...) cada individuo que es o era susceptible de un diagnóstico de retraso mental es susceptible de un diagnóstico de discapacidad intelectual.” ((Schalock et al., 2007, p. 6) En ese orden de ideas, se trata más de un cambio en forma más que fondo, que obedece particularmente a las tendencias y demandas de las personas con discapacidad en torno a la reivindicación como sujetos de derechos, expresado en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* promulgada por la Organización de las Naciones Unidas en el 2006.

Adicionalmente, el constructo de discapacidad intelectual asumido por la AADID se enmarca claramente en los componentes propuestos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que hace parte de los sistemas de la Organización Mundial de Salud (complementario a la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE) (Organización Mundial de la Salud, 2001), cuyo objetivo en relación con la discapacidad es:

(...) describir dicho proceso [la discapacidad] proporcionando los medios para delinear los diferentes “constructos” y dominios. Proporciona un abordaje, desde una perspectiva múltiple, a la clasificación del funcionamiento y la discapacidad como un proceso interactivo y evolutivo. Proporciona las “piezas de construcción” para poder crear modelos y estudiar los diferentes aspectos del proceso. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 29)

La figura 8 permite observar la dinámica desde la cual, a partir de la CIF, emerge el concepto de *limitaciones*, referido al contexto de limitaciones para la actividad, lo cual se establece como un elemento configurador de la discapacidad. Este componente, que hace parte central de la definición propuesta por AADID y que será objeto de amplio debate en la discusión de este trabajo, tiene un carácter *diagnóstico* en el caso de la discapacidad intelectual. Los manuales diagnósticos y la misma AADID, reconocen el constructo discapacidad intelectual como una condición particular dentro de la gama de los trastornos del neurodesarrollo definida por criterios diagnósticos: a) **limitaciones** significativas en el **funcionamiento** intelectual, y b) **limitaciones** significativas en el **funcionamiento** adaptativo (expresado a través de la concepción).

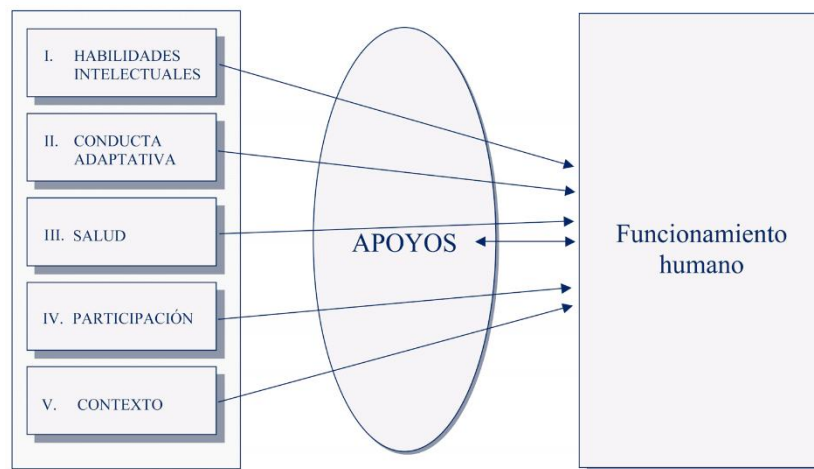


Figura 8. Modelo multidimensional del funcionamiento humano. Tomado de Verdugo y Schalock (2011, p. 17)

Tal situación no ocurre cuando se habla de las demás discapacidades no intelectuales (discapacidad visual, auditiva, física...), puesto que en dicho caso el término discapacidad llega como resultante de un análisis del funcionamiento, tal como lo sugiere la CIF y como lo plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización Internacional de las Naciones Unidas, 2006) en su artículo 1º:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.4)

Como es evidente, tal premisa no se cumple para el caso de las personas “diagnosticadas” con discapacidad intelectual, puesto que en sí mismo el constructo se convierte en la deficiencia. En otros términos, cuando una persona se encuentra ante un diagnóstico que determina una deficiencia, por ejemplo visual (ej. glaucoma), desde los principios de la CIF esta persona no tiene *per se* la categoría de discapacidad visual, puesto que se hace necesario revisar primero los demás componentes (factores ambientales, personales, actividades, participación) para determinar si la interacción de éstos con la condición de deficiencia, dan lugar o no a barreras, restricciones y limitaciones. Esto no ocurre en el contexto de la discapacidad intelectual, puesto que la categoría diagnóstica se extiende en sí misma a la concepción de discapacidad y después

de ello ¿qué análisis daría lugar a la revisión de los demás componentes, cuando estos mismos ya fueron determinados al asignar el diagnóstico de trastorno del neurodesarrollo? Parece una tautología: “esta persona tiene discapacidad intelectual porque tiene discapacidad intelectual en interacción con otros componentes” ¿suena irónico?

Siguiendo con el planteamiento de la AADID, se ha propuesto que la aplicación operativa de la categoría de discapacidad intelectual reconozca unas premisas que se acercan a las consideraciones de la CIF (Verdugo y Schalock, 2011)

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará. (Verdugo y Schalock, 2011, pp. 12–13)

Estas premisas sirven de base para posteriormente aplicar el enfoque del Sistema de Apoyo, desde el cual la AADID sostiene una mirada multidimensional del funcionamiento humano y su interacción con los apoyos.

A manera de crítica, esta definición conlleva entre otras cosas, a la aplicación de un esquema basado en la limitación permanente, no relativizada o contextualizada, que termina cercenando múltiples oportunidades para la persona, aun cuando la misma AADID posteriormente plantee un modelo de apoyos desde el cual se supondría un reconocimiento más abierto de las condiciones particulares de funcionamiento intelectual y adaptativo. Esta es quizás la parte medular de esta definición, la que de una u otra manera ha generado expectativas y perspectivas negativas respecto a las personas categorizadas bajo este rótulo, puesto que como lo afirma Etxeberria (2008), “la limitación funcional que oficialmente les define (déficit de capacidad) tiene que ver precisamente con el corazón de la independencia (...) es limitación en la propia racionalidad, en lo que es condición de posibilidad de la decisión libre.” (p.20).

Si comparamos la categoría *discapacidad intelectual* con otras categorías que delimitan grupos sociales (mujeres cabeza de hogar; persona víctima del conflicto) e incluso con la misma categoría de discapacidad, vemos cómo la constitución de dicho “grupo”, se ha dado de forma exclusivamente externalizante (Portuondo, 2004; Smith-Chandler y Swart, 2014), es decir, siempre han sido otros -los autodenominados “normales”- quienes buscan las formas, procedimientos, argumentos, para situar en el lugar menos favorecedor de la campana de Gauss a unos cuantos que reafirmen esa característica humana que tanto se valora en las sociedades postmodernas: el intelecto.

2.2.2. ¿Hacia dónde vamos? Otras perspectivas actuales frente a “discapacidad intelectual”

Si bien la definición de la AADID es actualmente la más utilizada, vale la pena introducir aquí algunas de las reflexiones realizadas desde otros actores, con el propósito de dejar planteadas algunas de las polémicas vigentes respecto al concepto de discapacidad intelectual. Tomemos como punto de partida la postura que plantea sustituir el término (DI) por el de Trastornos del Desarrollo Intelectual (TDI): “El vocablo *retraso mental* ha sido desplazado por el término *discapacidad intelectual* en ámbitos legales y políticos y en contextos clínicos y de rehabilitación se propone usar TDI” [cursivas en el original] (Lazcano-Ponce et al., 2013, p. 204). Dicho cambio, según los autores, obedece a la intención de generar un marco más amplio de vinculación para las diferentes condiciones asociadas a “una notable limitación de las funciones cognitivas, del aprendizaje y de las habilidades y conductas adaptativas” (Idem., p.205). No hay otros argumentos que muestren un cambio más profundo entre DI – TDI, más allá de pretensiones estadísticas de uniformidad del discurso clínico.

Por otra parte, los autores referenciados, exponen cómo en Latinoamérica la falta de *consensos diagnósticos* ha generado la presencia de subregistros que no obedecen a la lógica mundial:

En general, las guías de diagnóstico psiquiátrico producidas en Latinoamérica carecen de normas para diagnosticar los TDI en sus diversos gradientes. Algunas utilizan índices y estándares poco actualizados (de los años sesenta). No siempre se basan en investigación clínica que permita documentar un proceso de validación clínica interna y externa. En Latinoamérica, no se han debatido a fondo los estándares oficiales para diagnosticar los TDI acordes con la evidencia científica actual, ni los expertos locales y regionales han alcanzado un consenso al respecto. (Lazcano-Ponce et al., 2013, p. 205)

En este punto, es clave preguntarse las razones socio-culturales que subyacen a este proceso y al porqué de la tendencia a situar la validez de los trabajos en torno a la discapacidad intelectual (o TDI desde ellos) sólo en el plano de la clínica psiquiátrica y de un cierto “cientificismo” que pareciera acercarse únicamente al componente biofuncional del ser humano.

En el otro polo del debate podría ubicarse una postura “no oficial”, identificada a partir de la lectura de diferentes textos y autores que convergen en una mirada de “potenciación”, de capacidades. Se trata de una apuesta emergente en torno a considerar la existencia de *desarrollos cognitivos diferenciales* (Lopera, 2012; Sastre, 2001) como rasgo común a todos los seres humanos y que puede tener manifestaciones diversas en sus expresiones intelectuales y académicas, sin que ello suponga una deficiencia configurada luego como discapacidad. Desde esta mirada, las limitaciones están centradas en el nivel social, en las experiencias que se brindan o no a la persona para desarrollar y hacer uso de sus procesos cognitivos. De modo que podría plantearse como base común a estas posturas el trabajo de Vigotsky (1997) respecto a la defectología y a la zona de desarrollo próximo, quien ya desde la década del 1920-1930, planteaba ideas que hoy apoyan la perspectiva antes mencionada:

...en la composición de una formación tan compleja [la deficiencia intelectual] entran diversos factores, que en correspondencia con la complejidad de su estructura son posible *no uno, sino muchos* tipos cualitativamente distintos de deficiencia intelectual y que, por último, a causa de la complejidad del intelecto, su estructura admite una amplia compensación de las diversas funciones. (p.24)

Aquí los términos claves de *compensación* y *funciones* develan la direccionalidad del trabajo vigotskiano quien, desde la postura constructivista socio-histórica permite reconocer que la condición de una persona está determinada más por la posibilidad que brinda el contexto que tan sólo por las características internas (como una condición neurológica o cromosómica determinada). Desde perspectivas similares, autores más contemporáneos como Reuven Feuerstein (Feuerstein y Rand, 1974) han planteado la relación entre *desarrollo cognitivo-experiencia de aprendizaje mediado*, como una opción alternativa frente a las denominadas discapacidades intelectuales (ver figura 9).

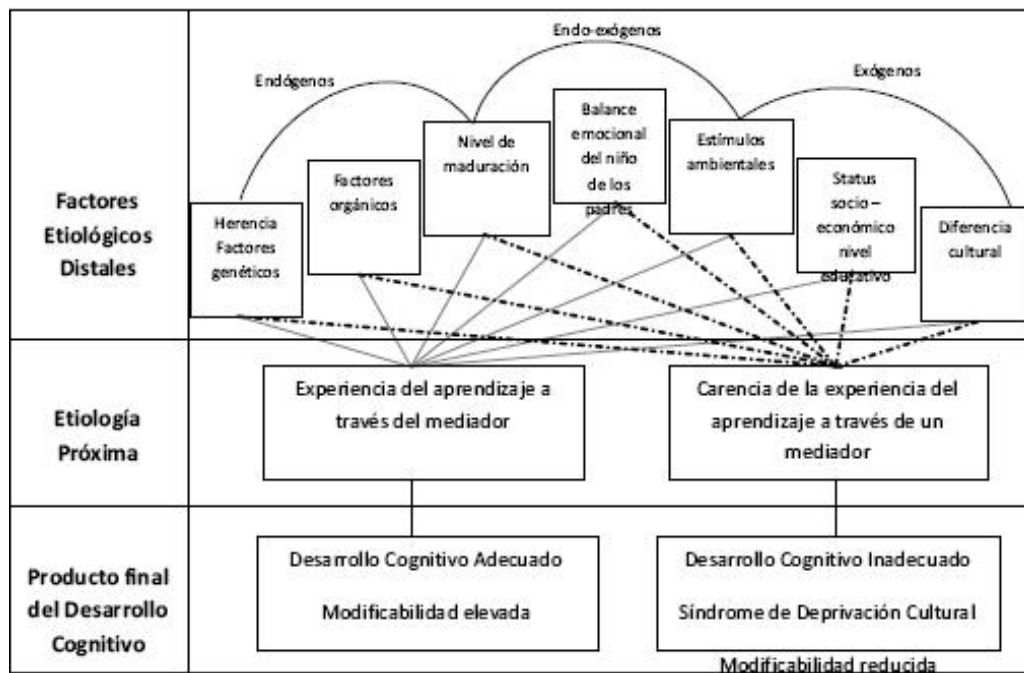


Figura 9. Comprensión del desarrollo cognitivo desde la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva. Tomado de Parada-Trujillo y Avendaño, 2013, p. 449.

Los principios del trabajo de Feuerstein, recogidos en su teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein, 2003, 2008; Feuerstein, Falik, y Feuerstein, 2013; Feuerstein y Rand, 1974), han inspirado el trabajo de muchos otros autores, que hoy en día apuestan por la consideración de las diferencias cognitivas. A continuación, se citan algunos de ellos a manera ilustrativa e inspiradora para el lector:

No estamos tampoco de acuerdo con la nueva definición de discapacidad intelectual ya que el término “intelectual” hace referencia al intelecto del individuo, al pensamiento del individuo y en este caso no consideramos que posea carencias (...) Nuestra posición diferencia claramente entre ser inteligente y tener capacidad de pensamiento ya que la inteligencia no es sólo la tradicional, sino otros factores que no se consideraron en el siglo XX, como la capacidad de tener valores, emociones o las preguntas acerca de lo que nos rodea. (Sánchez A., 2011, p. 32)

(...) estoy convencido de que necesitamos rechazar el pensamiento *basado en la enfermedad*, que tan a menudo acosa las vidas de los individuos diagnosticados, y abrazar una visión más positiva de quiénes son y quiénes pueden llegar a ser. La palabra “neurodiversidad” expresa este sentido afirmativo. (...) necesitamos un

término que exprese la riqueza de los diversos tipos de cerebro existentes. (Armstrong, 2012, p. 5)

(...) entendemos que existen distintos cursos de desarrollo cognitivo que reclaman un estudio específico en el que los fenómenos intervinientes deben precisarse y diferenciarse. Entre dichos fenómenos resaltamos el de la intervención psicoeducativa, que contribuye a la optimización de dichos cursos alternativos de desarrollo, tanto desde el abordaje de las dificultades como el de las altas capacidades. (Sastre, 2001, p. 98)

(...) los Desarrollos Cognitivos Diferenciales (DCD) como marco explicativo posible para describir y comprender estos desarrollos, cómo inciden en ellos los procesos evaluativos (principalmente de orden neuropsicológico), dónde se ubican las reales necesidades de las personas identificadas bajo el término “retraso mental” y cómo funcionan sus procesos (estrategias utilizadas, mejores mecanismos de respuesta, apoyos...). Parte de estos cuestionamientos, permiten poner en evidencia algunos factores externos desencadenantes de la exclusión (...) (Lopera M, 2012, p. 251)

Estas citas conllevan una reflexión acerca de la construcción social de la categoría de la discapacidad en general y las problemáticas en dicha construcción que pueden atribuirse específicamente a la discapacidad intelectual. Las personas con discapacidad, como parte de esos “Otros” que en determinados marcos socio históricos, políticos y económicos, han sido considerados fuera de lo llamado normal, son ubicadas en los márgenes. La normalidad, entendida -y pretendida- como una condición de ajuste o de estándar, que lleva a determinar a una y otra sociedad, quiénes son esos que deben ser señalados o, en palabras de Goffman (1998), aquellos con estigmas “desacreditados” o “desacreditables”; en este caso, las personas con discapacidades, serían considerados dentro del primer grupo.

Sin embargo, al adentrarse en las profundidades del “mundo” de la discapacidad se observa como parte de esa micro realidad otras formas en las que podría estarse configurando nuevos niveles de exclusión: qué tipo de discapacidad otorga qué, cuál tiene permitido representar a quién...y en medio de este maremágnum de nuevas relaciones, entretejidas por los intereses, poderes conferidos (a través de los sistemas locales, nacionales e internacionales para la bandera por los derechos), aparece un “Otro” dentro de los “Otros”: la persona identificada con discapacidad Intelectual. Pensar que el problema del estigma es exclusivo de las personas con discapacidad, sería tanto como cambiar de lado la moneda misma de la exclusión; es más bien un reconocimiento a que,

igual que muchos *otros*, las personas denominadas bajo dicho concepto han caminado un largo recorrido para el reconocimiento de su lugar como humanos (primero) y como sujetos de derecho (A. Palacios, 2008).

Por esto, el abordaje que se plantea en este texto respecto al concepto, implica una mirada crítica al *desarrollo socio histórico de las variables que lo han determinado* (inteligencia, conducta adaptativa, funcionamiento... identidad), desde modelos integrados de la psicología cognitiva, psicología social y otros campos de las ciencias sociales, en articulación con *las condiciones geopolíticas y económicas que los han generado, perpetuado, reorientado* y que han llevado a que la categoría ***discapacidad intelectual***, se posicione como diagnóstico clínico tal como se ha mostrado. En este trabajo se hará entonces uso de esta categoría como etiqueta de un fenómeno configurado principalmente desde lo social, (que serán más ampliadas en el marco metodológico) con las siguientes premisas:

- Categoría diagnóstica otorgada a una persona desde el plano de la práctica clínica o psicopedagógica, generalmente entre los 0- 12 años de edad,
- Categoría que ligan principalmente a la presencia de condiciones específicas neurológicas, cromosómicas o a funcionamientos que denotan rendimientos diferentes a los esperados para la edad, de acuerdo con el criterio de “especialistas”,
- Categoría que puede ir o no acompañada de fenotipo físico específico o “notable”

Con estas premisas, se busca aclarar que para este trabajo y para sus participantes, el término discapacidad intelectual es una categoría operativa sobre la cual indagar y plantear críticas, y no un objetivo de identificación (dicho en otras palabras, no es relevante en el sentido de criterios diagnósticos). Esta razón se sustenta principalmente en el hecho de asumirlo como fenómeno social y que, por lo tanto, está altamente permeado de las relaciones sociales y de los actores que las desarrollan. Es por ello que el cierre de este capítulo de fundamentos teóricos no estaría completo sin precisar lo que se entiende por PRÁCTICAS y la vinculación con dos elementos transversales: la inclusión/exclusión.

2.3. Prácticas sociales

Nos relacionamos constantemente como parte de los elementos centrales de la vida humana: la comunalidad, el principio de relación entre *nos*, aquellos que nos lleva a plantearnos la interdependencia (quizás más que la independencia) aún en los contextos más solitarios que podamos imaginar. La relación con los otros hace parte tanto de la historia de la humanidad como de su desarrollo en sí mismo: las grandes historias no ocurren en solitario ¿podría imaginarse por un momento a cualquiera de los protagonistas de esas historias sin quienes le rodeaban? Es risible incluso, imaginarse a un personaje cualquiera –sugírase el más excéntrico- y su logro de vida o la razón que le dio a conocer en la historia, dejando de lado el contexto y a quienes le rodeaban: Jesús sin sus apóstoles, Ernesto “Che” Guevara sin su tropa... o los políticos actuales sin sus respectivas bancadas de seguidores. Como se advirtió, puede sonar gracioso, pero si estos y otros personajes que marcaron la historia hubiesen sido vistos de otras maneras, si no hubiesen tenido determinadas relaciones sociales, sus respectivos logros muy seguramente serían otros.

Ahora, en un plano más cercano, pregúntese usted mismo por sus relaciones y las prácticas que desarrolla a diario ¿en qué medida le determinan? ¿qué pasaría si una de dichas prácticas sociales cambiara abruptamente, tanto que le llevara a cambiar su rumbo vital? En estas relaciones, en la cotidianidad, se encuentra el sustrato del concepto que aquí se quiere desarrollar: **Prácticas sociales**. Realmente el concepto se divide en dos elementos, por un lado, el término “prácticas” y por otro lado su calificativo “sociales”, que juntos se constituyen en un poderoso constructo teórico desde el cual abordar las interacciones, las actuaciones y las relaciones que se dan en un determinado campo con determinados agentes que desarrollan formas particulares de hacer, en torno a dominios definidos como sociales. Esto se ampliará en las siguientes líneas, dando posteriormente lugar al debate Exclusión/Inclusión como categorización en torno a la pertenencia o no a determinados contextos que ha emergido de la visión individualista imperante en el postmodernismo (Ferrerira, audio podcast, 2017).

2.3.1. Habitus, prácticas y medio social

Para desarrollar el concepto de práctica, se ha tomado como referente central la propuesta sociológica de Pierre Bourdieu (1930-2002) específicamente desde su teoría de campos. A partir de sus propuestas en relación con la estructuración social, la reproducción, distinción y construcción del poder, el trabajo de Bourdieu posibilita la

comprensión del concepto de *práctica* más allá de su raíz etimológica (del latín tardío *practicus* que significa 'activo', 'que actúa'. Fuente: RAE).

Una de las principales aportaciones de este autor a la comprensión de las prácticas, radica precisamente en el nombre de su teoría: los considerados como campos; la consideración del *campo* como espacio social y cultural, constituido por un *capital* que es objeto de lucha por su apropiación, y que sirve como escenario para revisar las prácticas, en tanto “ejecuciones”, o realizaciones producidas por la interiorización de determinadas maneras de hacer en dicho campo. A continuación, se desarrolla esta idea un poco más en detalle.

Bourdieu planteó varios conceptos claves en su trabajo, con los cuales explicar las relaciones sociales; el *habitus*, uno de sus conceptos centrales, también sirve aquí como punto de partida para la precisión de las prácticas. El *habitus* es concebido como estructura estructurada y estructurante, como una doxa que ha sido interiorizada en el contexto de un campo específico; en otras palabras, el *habitus* es la habilidad práctica para hacer algo, a la vez que se constituye en “esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes” (Bourdieu, 2011, p. 32). Esta característica del *habitus*, hace posible que sea también el factor que determina la relación dentro del campo y con ello, la distinción.

A la vez que es específico, el *habitus* para Bourdieu es también un producto histórico, toda vez que se ubica en la base de las percepciones y apreciaciones de las experiencias (Bourdieu, 1990b), con lo cual la persona va tejiendo una especie de urdimbre de esquemas para llegar a las estructuras, que finalmente producen prácticas en un espacio social. ¿Cómo ocurre esto? Pues más que un proceso sucesivo, Bourdieu lo describe en función de las representaciones y relaciones con la *distinción*. La distinción actúa como la tensión entre clases ubicadas en un mismo campo y se genera por las diferencias emergentes entre los *habitus*. Luego cuando estas diferencias son percibidas a través de “categorías sociales” y logran el carácter de “lenguaje simbólico”, se establecen y asocian a las actuaciones específicas. De ahí que las prácticas sean concebidas como producto histórico-social de los *habitus* y de los esquemas generados, tanto en el orden individual como colectivo.

En este sentido, las prácticas son un proceso construido sobre la base tanto de las formas particulares de hacer, previamente interiorizadas y estructuradas (*habitus*), como de las tensiones resultantes de dichas formas de hacer (distinción). Se trata por lo tanto de un proceso de clasificación activa, tal como lo afirmó Bourdieu (1973): “podemos admitir que la práctica implica siempre una función del conocimiento, es decir, una

función más o menos compleja de clasificación que no tiene nada de registro pasivo, sino más bien con una construcción puramente intelectual” (p. 43)¹³

Pero las prácticas no se encuentran en el aire, etéreas o abstractas, ni son del todo inconscientes. Al respecto, en los trabajos realizados por Bourdieu, observó que las personas al hablar de las prácticas, podía seleccionar aquellas que consideraban más acordes a la definición o posición dominante de práctica legítima. Esta es la influencia de la distinción y su relación con los habitus, lo que genera que una misma práctica pueda ser construida sobre la base de diferentes habitus o viceversa, puesto que todo dependerá finalmente de la percepción y representación que, como categoría social, se haya hecho de ésta. Así, podemos hablar entonces de prácticas sociales, toda vez que su desarrollo se da en el contexto del espacio social, entendido éste como una “realidad empírica, históricamente situada y fechada” (Bourdieu, 2011, p. 24).

En este orden, las prácticas asociadas a lo que es válido o no, a la capacidad o “dis-capacidad”, son claves para comprender –al menos desde el punto de vista de la construcción social- cualquier actuación y fenómeno asociado a grupos particulares que han sido constituidos precisamente sobre la base de un capital determinado. Por eso, para el caso de esta investigación, el concepto de prácticas sociales se sitúa como telón de fondo para la comprensión de la configuración de la identidad en adolescentes que han sido categorizados bajo la etiqueta de discapacidad intelectual.

A partir del reconocimiento de lo que se ha planteado en los apartados anteriores, respecto al rol del contexto en la formación de la identidad y en la delimitación del constructo de discapacidad intelectual, el concepto de práctica social sirve para introducir el debate respecto a la categorización exclusión/inclusión. Considerando que no se trata de un binomio o diada sino más bien de un amplio espectro de categorización, se plantearán algunas cuestiones sobre los conceptos de exclusión y la inclusión.

¹³ Traducido del original: “on peut admettre que la pratique implique toujours une opération de connaissance, c'est-à-dire une opération plus ou moins complexe de classement qui n'a rien de commun avec un enregistrement passif, sans pour au tant en faire une construction purement intellectuelle”

2.3.2. De campos y sistemas: miradas para entender la exclusión/inclusión desde la estructura social

Tanto la exclusión como la inclusión obedecen a categorías del proceso social, que se enmarcan en el contexto de las relaciones e interacciones sociales, y se delimitan y configuran a partir de las condiciones, conductas, disensos y consensos establecidos por los actores que conforman dicho contexto.

A la luz de las teorías de Bourdieu (2011), la exclusión/inclusión pueden ser revisadas desde al menos dos puntos de vista: una mirada desde las tensiones de campo y una mirada sistémica. Desde las tensiones de campo, ambas implican un análisis de la forma en que se establecen las relaciones de poder entre los agentes, así como sus prácticas individuales que configuran el *habitus*. Por otra parte, desde la teoría de sistemas, el análisis se realizaría en función del acoplamiento interno de las “células” que constituyen el sistema o desde los disensos entre los sujetos y las formas en cómo se logran o no acoplar, o cómo ese acoplamiento que se da en función de un rol determinado siempre termina siendo valorado como aceptable/inaceptable en el sistema.

Centrando la mirada en la propuesta bourdiana (Bourdieu, 1976, 1990a, 2011), los procesos de exclusión/inclusión serían asumidos como tipos particulares de prácticas desarrolladas en un campo específico: si reconocemos que el concepto de campo da cuenta del espacio social, en tanto estructura de relaciones objetivas entre los lugares (posiciones) que ocupan los agentes y las instituciones en un momento específico, entonces ambas –exclusión/inclusión– podrían ser vistas como parte de un continuo o espectro de relaciones de aceptación- negación, con cruces entre unos y otros, a manera de plano bidimensional que, combinado con otros elementos como agentes y *habitus*, podrían generar más dimensiones.

Es decir, las estructuras relacionales de los individuos y las instituciones del campo, operarían entre la inclusión y la exclusión, de modo que las propiedades de los individuos estructuradas desde el *habitus* conferido según su posición en el mismo campo, le determinarían en qué lugar del espectro ubicarse. Tal como lo plantea Moriña (2010): “no existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse en términos de diversos grados de la misma que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes” (p.669). En el mismo orden, la inclusión no es el escenario idílico que se piensa, también tiene sus polos negativos, aun cuando sean difíciles de reconocer. Así, el *habitus* experimentado cumplirá su propósito de mecanismo estructurador de una práctica social calificada como práctica de exclusión o inclusión, o un poco de ambas.

Experimentar la vida como persona categorizada con discapacidad, ubica al sujeto en una situación particular con un actuar específico, determinado socio-histórica y culturalmente, como “herencia adquirida” (Ferreira, 2008a) respecto a lo que dicha discapacidad representa en el campo de la acción social: si se es categorizado como persona con discapacidad intelectual, dicha categoría condiciona tanto el actuar desde los otros sobre la persona, como el actuar que ellos esperan en la interacción social (que no haga, que no diga, que no piense...). En ese orden, se esperará de la persona que ha sido categorizada una serie de disposiciones socialmente coherentes respecto a dicho papel en la estructura, basadas en los principios generadores y organizadores de determinadas prácticas sociales: que no tome decisiones por sí mismo, que espere a que otros hagan por él, que no piense en un futuro individual, que dependa de manera absoluta, incluso para hacer uso de la propia identidad. Cualquiera de dichas prácticas es susceptible de ser valorada como exclusión o inclusión, puesto que dependen estructuralmente del *habitus* y de la distinción generada en el campo.

En este sentido, el análisis en relación con la configuración de la identidad en los adolescentes, deberá centrarse en las *prácticas sociales* presentes en el campo y su respectiva valoración (exclusión/inclusión) hecha por los diferentes agentes y las tensiones allí presentes que configuran dichas prácticas, partiendo del reconocimiento de los mecanismos estructuradores (*habitus*), colectivamente orquestados e históricamente construidos.

El análisis de las prácticas sociales y de su valoración como prácticas de exclusión/inclusión, implica reconocer cuatro agentes del campo social (figura 10): los jóvenes categorizados con discapacidad intelectual, sus familias y los profesionales que han acompañado sus historias de vida y la comunidad cercana. Las tensiones entre dichos agentes, así como los lugares de subordinación, serán piezas claves en la reconstrucción de un modelo de campo que permita explicar el escenario en el que se configura la identidad del adolescente categorizado con discapacidad intelectual.

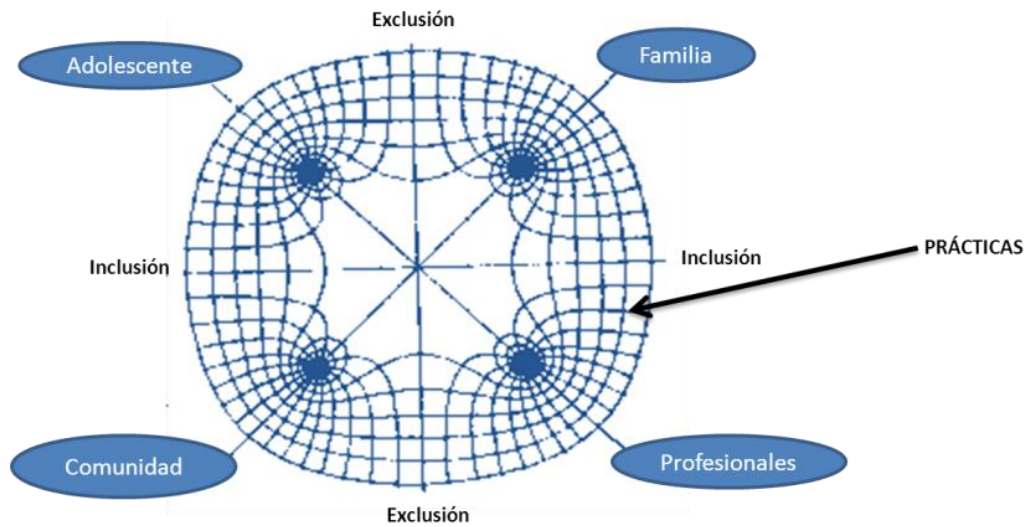


Figura 10. Agentes y campos para comprender prácticas de exclusión relacionadas con la discapacidad.
Fuente: Elaboración propia

Así como ocurre entre la cultura popular y la clase de élite respecto a la *distinción*, puede ser posible establecer relaciones entre los agentes de dichas prácticas sociales de exclusión/inclusión, donde los consumos aspiracionales y el capital -cultural y simbólico- estarían mediados por la “capacidad intelectual” y lo que se considera válido, reconocible y admirable en función de dicha capacidad. Esta mirada de la exclusión/inclusión permite poner en cuestión o interrogar una visión intersubjetiva de la realidad en función de la discapacidad intelectual, de lo que ocurre para que se establezcan unas determinadas lógicas sociales alrededor de la misma. No es una mirada “tranquila”, es una mirada crítica, de debate y combativa, que se espera que permita un acercamiento no inocente a la exclusión/inclusión, como categorizaciones de un fenómeno social, de una manera compleja y articulando diferentes elementos, sin dejar de lado interacciones emergentes que podrán dar lugar a múltiples perspectivas.

Capítulo 3

Relaciones y tensiones: identidad, discapacidad intelectual y prácticas sociales

Como se habrá podido identificar en el capítulo anterior, los fundamentos conceptuales y teóricos que soportan esta investigación tienen como elemento común una perspectiva social del campo teórico de cada constructo; es decir, se ha apostado por transversalizar al fundamento teórico una mirada reconocedora de las interacciones con los contextos y las relaciones entre diferentes actores y componentes. Estos dan lugar a la comprensión de la formación de la identidad, al constructo de discapacidad intelectual y de las prácticas sociales. Este lugar común ha sido tomado como base para reconocer el estado actual de la cuestión, indagándose a continuación en los procesos de investigación, tanto del ámbito Latinoamericano como de otras latitudes, que permitan mostrar las relaciones, tensiones, vacíos y avances en este tema. A continuación, se presenta el panorama identificado.

Una investigación realizada en el 2005, acerca de la literatura existente en relación con la percepción de la identidad social en personas categorizadas con discapacidad intelectual (Beart et al., 2005), mostró el escenario que al respecto había a la fecha, tanto desde los vacíos como desde los avances encontrados. Los autores recorren más de una década de trabajos por el campo de la identidad social y conceptos allegados (estigma, exclusión, negación) logrando concluir que, si bien todos los estudios revisados proporcionaron información valiosa sobre cómo el tener una discapacidad intelectual podría tener un impacto en el sentido de identidad de una persona, ninguno de ellos permitía obtener una explicación satisfactoria del porqué “muchas personas no parecen ver la discapacidad intelectual como una identidad que les es aplicable”¹⁴ (Beart et al., 2005, p. 50). Ese panorama no ha cambiado mucho hasta ahora, como puede revisarse en Ditchman et al (2013), quienes concluyen en su trabajo de revisión sobre la investigación del estigma aplicado al estudio de la discapacidad intelectual, que no se encuentra *un marco sistemático de investigación aplicado a la comprensión de procesos sociales* - como el estigma- en relación con las personas con discapacidad intelectual. Como concepto allegado a la identidad, este estudio sobre el estigma muestra una necesidad profunda de realizar más investigaciones sobre el posible impacto de la categoría de discapacidad intelectual en la identidad social como parte fundamental de la vida de las personas.

¹⁴ Traducción del original: “many people do not appear to see intellectual disabilities as an identity that is applicable to them”.

Es posible que la falta de dicho marco de investigación y los vacíos a los que se refieren los autores, también se relacionen con las tendencias respecto al estudio de la discapacidad intelectual y, en particular, con las diferencias de abordaje de este constructo en los estudios –aun no muy claramente establecidas–, según los contextos regionales en los que se desarrollen. Esto en sí mismo refuerza la postura planteada en este trabajo respecto a que la categoría de discapacidad intelectual, en tanto constructo, obedece principalmente a fenómenos socio-culturales e históricos que regulan y determinan la caracterización de la limitación, la dis-capacidad, y en últimas, la forma de asumir la diferencia, definido todo ello a partir de las relaciones funcionales con el contexto.

Frente a esto, como lo plantea Parmenter (2008), existe una creciente necesidad de reconocer la heterogeneidad entre la población categorizada con discapacidad intelectual y las implicaciones de ello en los estudios, principalmente en términos del reconocimiento que en cada contexto se haga de sus habilidades/limitaciones, de cómo se esté asumiendo la definición propuesta internacionalmente por la AADID (2010) y de cómo se aborden tanto conceptual como metodológicamente temas como el funcionamiento intelectual/cognitivo, y el funcionamiento adaptativo, entre otros conceptos taxónomicos asociados al modelo imperante. Por otra parte, en relación con los enfoques y modelos de investigación, Guerrero (2010, 2011) presenta una aproximación muy interesante desde las perspectivas socio-críticas y etnográficas, ancladas a la investigación antropológica. Su visión permite dar cuenta de cómo el constructo de discapacidad intelectual está avanzando en ser considerado un tema de estudio dentro del campo de la ciencias sociales y humanas, desmitificando con ello una visión exclusiva (y excluyente) de condición clínica susceptible solo de ser abordada en el contexto de las ciencias de la salud o de la educación especial. Además, esta perspectiva es coherente con las propuestas de modelos y enfoques emancipatorios de investigación, que sustentan la tesis del reconocimiento de la voz de las personas categorizadas en la discapacidad intelectual en los estudios sobre ellas mismas (Booth, 1996; Shakespeare, 1996).

Los planteamientos anteriores se hacen evidentes en el análisis de antecedentes investigativos. La búsqueda realizada abarcó tanto estudios formales como algunos textos de reflexión derivados de trabajos previos o de experiencias. Se seleccionaron un total de 52 artículos de revistas especializadas publicados durante el período 2007- 2017¹⁵, los

¹⁵ El rastreo general arrojó un total de 82 textos: 59 artículos de investigación y 23 de reflexión o revisión teórica, con fecha de publicación desde el año 1983. Por vigencia, para este capítulo sólo se centra el análisis en los documentos publicados en la última década (2007 – 2017) y los demás textos fueron retomados como respaldo conceptual en otros apartados de la tesis.

cuales fueron agrupados en cinco categorías relacionadas con los constructos orientadores de esta investigación (ver Figura 10), con el propósito de obtener un panorama amplio de las relaciones que han sido estudiadas entre dichos constructos. Estos constructos fueron: identidad-discapacidad, identidad-adolescencia, identidad-discapacidad intelectual (adolescencia), identidad-discapacidad intelectual (adultos) y representaciones sociales-discapacidad intelectual. Salvo en esta última categoría, en el resto de agrupaciones de los artículos, se encontraron al menos 10 documentos seleccionados. Este material sirve como muestra de análisis al estado de esas relaciones y tensiones, así como de las perspectivas en investigación dentro del campo de estudio del cual es objeto el presente trabajo¹⁶.

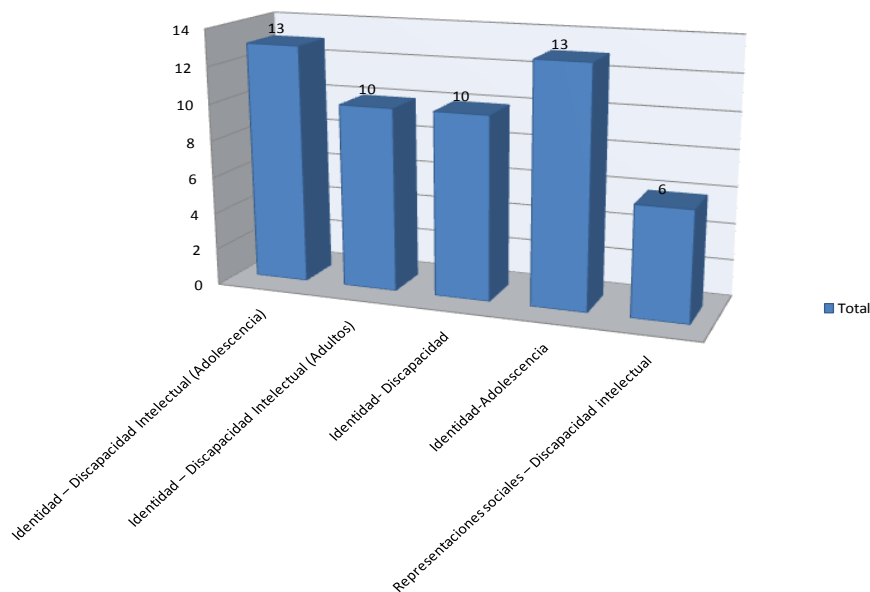


Figura 11. Agrupación de artículos antecedentes de investigación y reflexión, por categorías conceptuales.
Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, se observan relaciones importantes entre los artículos revisados respecto a tendencias históricas, idioma de publicación y contextos geográficos de los trabajos, que dan aproximaciones al estado actual de la investigación en el tema. Al respecto, se presenta la agrupación de los documentos compilados por tipología de escritos: bien reportes de investigación de todas las categorías analizadas, los cuales

¹⁶ En el Anexo 1, el lector podrá encontrar una matriz detallada de esta muestra de antecedentes de investigación. La autora espera que este sea un material de estudio y de referencia para los interesados e interesadas en la materia

suponen la mayoría de los documentos; bien por artículos de reflexión teórica, encontrados para cada una de las categorías, aunque en menor número (ver Figura 11).

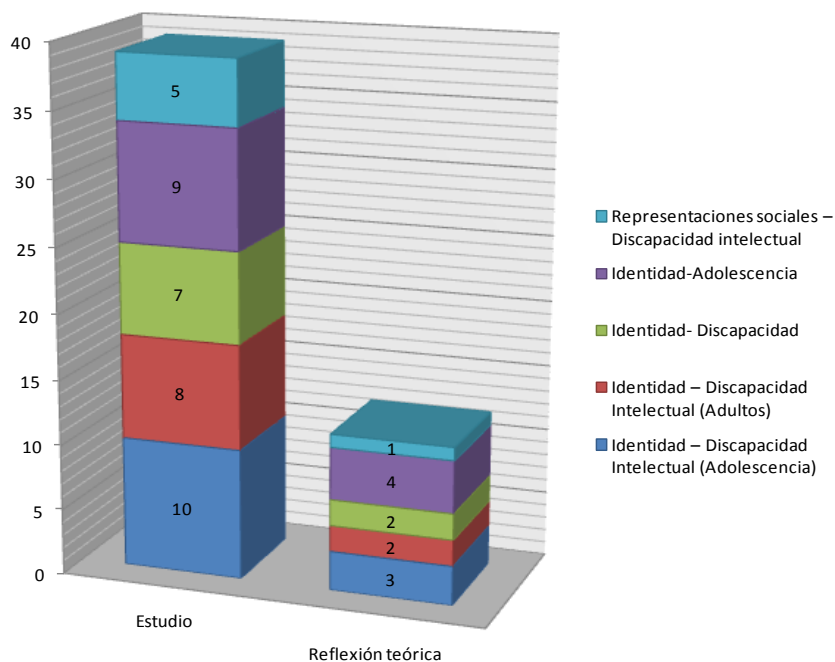


Figura 12. Artículos compilados agrupados por tipo de trabajo y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar aquí entonces que las categorías de análisis mencionadas de los antecedentes se conformaron a partir de las relaciones planteadas en los fundamentos conceptuales y de la realidad encontrada en los artículos revisados. Al respecto, se encuentran estudios en un nivel macro del tema Identidad-Adolescencia a lo largo del período de búsqueda (Crocetti et al., 2009; García -Castro, 2008, 2011; M. Gutiérrez y Expósito, 2015; Maidana, Colangelo, y Amagno, 2007; Rebollo y Hornillo Gómez, 2010; Smits et al., 2008; Solomontos-Kountouri y Hurry, 2008; Zacarés et al., 2009), los cuales dan cuenta de la vigencia y pertinencia histórica del estudio de la formación de la identidad, específicamente centrada en la adolescencia (ver Figura 12). En el contexto latinoamericano se observa un mayor número de publicaciones durante la primera década del presente siglo y es estimulante identificar cómo muchos de estos trabajos están promoviendo perspectivas socio-antropológicas que reivindican la relevancia del contexto cultural en la construcción de la identidad, desde discursos cada vez más propios de la región.

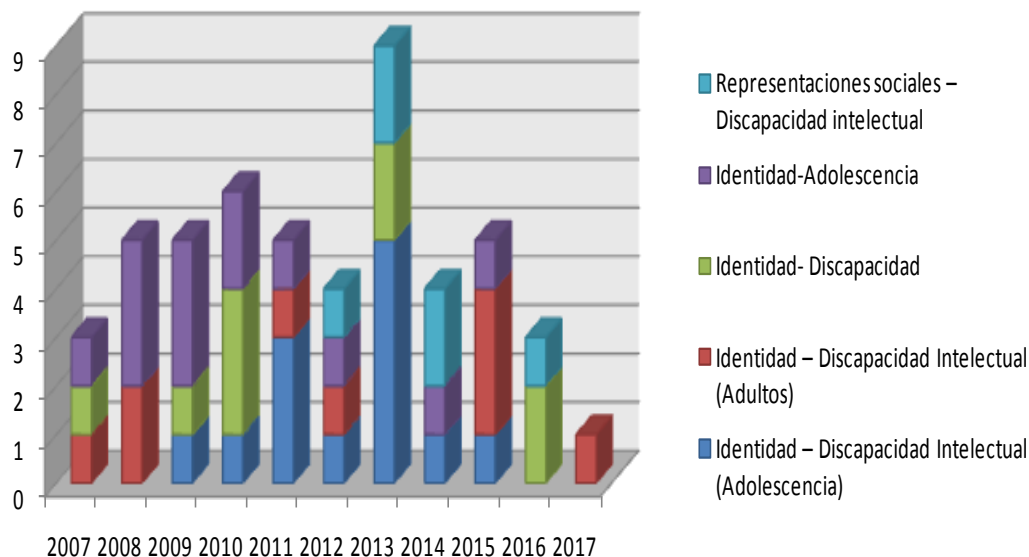


Figura 13. Artículos de antecedentes investigativos y de reflexión agrupados por categoría conceptual y año: Fuente: Elaboración propia.

En esta misma figura también se pueden observar los artículos publicados por año de las otras categorías, tales como los trabajos que relacionan Identidad- Discapacidad tanto en procesos formales de investigación (Aparicio, 2016; E. Díaz, 2010, 2016; Moriña, 2010; Pinquart y Pfeiffer, 2013; Rivera-Cordero, 2013; Shum y Conde, 2009; Zambo, 2010) como en reflexiones teóricas que nutren el contexto de los avances epistemológicos en este campo (K. G. Díaz, 2007; Núñez, 2014; Trigt, Kool, y Schippers, 2016). En esta línea de antecedentes, se observa una mayor publicación de trabajos procedentes del contexto europeo¹⁷, desde perspectivas principalmente de la identidad social y conceptos allegados –autonomía, ciudadanía, estigmatización, socialización-, lo cual es consecuente con los desarrollos histórico-políticos del enfoque de derechos de la discapacidad en esta región. Lo anterior no supone en modo alguno que no haya trabajos en esta línea en otros contextos, sólo da muestra del estado de publicaciones encontradas en las bases de datos especializadas (ver Figura 13).

¹⁷ Es importante precisar aquí el término “europeo” hace referencia a los países que constituyen geográficamente a Europa y no a la conformación política que da lugar a la Unión Europea (esto sería objeto de otro análisis).

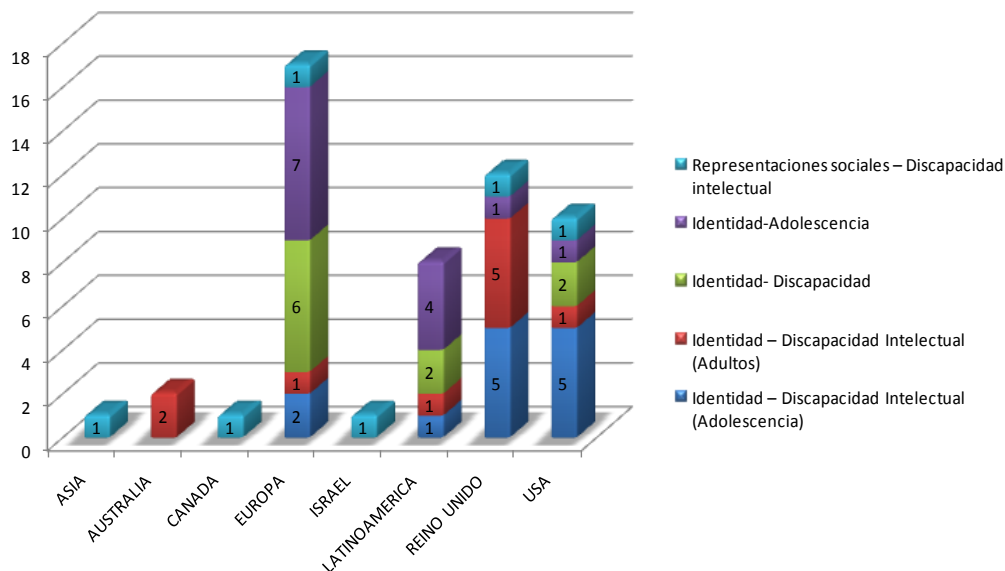


Figura 14. Artículos compilados agrupados por contexto regional y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia.

Desde la experiencia personal de la autora como docente a nivel universitario, se puede afirmar que particularmente en Colombia hay una tendencia en aumento de esta temática en las investigaciones de postgrado (principalmente maestrías), que muy a menudo no son publicadas en las revistas indexadas, lo cual es evidencia de la problemática asociada con la divulgación del conocimiento. Al igual que en el contexto europeo, las investigaciones identificadas de forma empírica muestran un abordaje de la relación Identidad-Discapacidad principalmente desde la identidad social y sin un énfasis explícito en una subcategoría determinada de discapacidad (física, visual, auditiva...), sino más bien desde un abordaje generalizado aunque con claras referencias a problemáticas más cercanas a las personas con discapacidad no intelectual, tales como la accesibilidad física y comunicativa (en el sentido auditivo-verbal). En los textos reseñados provenientes del contexto latinoamericano (K. G. Díaz, 2007; Núñez, 2014), se destaca además la asociación de factores sociales propios de la realidad de cada país – México y Colombia en este caso-, como influencias transversales en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad.

Una mirada más precisa a la categoría de Discapacidad Intelectual permitió identificar los tres grupos restantes de trabajos y reflexiones: “Representaciones sociales – discapacidad intelectual”; “Identidad– Discapacidad Intelectual, con énfasis en adultos” y, por último, el más centrado en la propuesta de esta investigación “Identidad – Discapacidad Intelectual, con énfasis en la adolescencia”. Un total de trece (13) artículos

corresponden a este último grupo y específicamente diez (10) se constituyen en los antecedentes específicos de la investigación que serán discutidos en profundidad a continuación. No obstante, antes de ello es preciso hacer una reflexión respecto al idioma de las publicaciones y su repercusión en el desarrollo del marco sistemático de investigación sobre discapacidad intelectual y factores sociales de los que hablan Ditchman et al., (2013): tal como se observa en la Figura 14, a excepción de 2 artículos (uno de investigación y otro de reflexión), todas las publicaciones de las categorías “dentidad-discapacidad intelectual” y “representaciones sociales-discapacidad intelectual” son publicadas en inglés. Esto tendría diferentes ángulos de interpretación (tendencias de los modelos de Ciencia y Tecnología, en relación con los sistemas de evaluación/clasificación validados a nivel internacional, post-colonialización...) que no serán desarrollados aquí por ser objeto de otro nivel de reflexiones, pero que es importante dejar planteado en tanto la limitación que ello supone para el acceso al nuevo conocimiento por parte de la población hispanohablante.

Más allá de la permanente, institucional y creciente demanda por la adquisición del inglés como segunda lengua en nuestros contextos de habla española, la realidad de los procesos de formación universitaria es que un alto porcentaje de los jóvenes investigadores no lo hacen, no cuentan con competencia lectora interpretativa que les permita acceder de forma directa a este nuevo conocimiento; por otro lado, en defensa de la lengua española, también habría que repensarse la necesidad de posicionar el derecho a “hablar en español”, a generar y divulgar conocimiento en la propia lengua y a que las publicaciones en español –afortunadamente en aumento- sean escenario activo para el compartir el nuevo conocimiento.

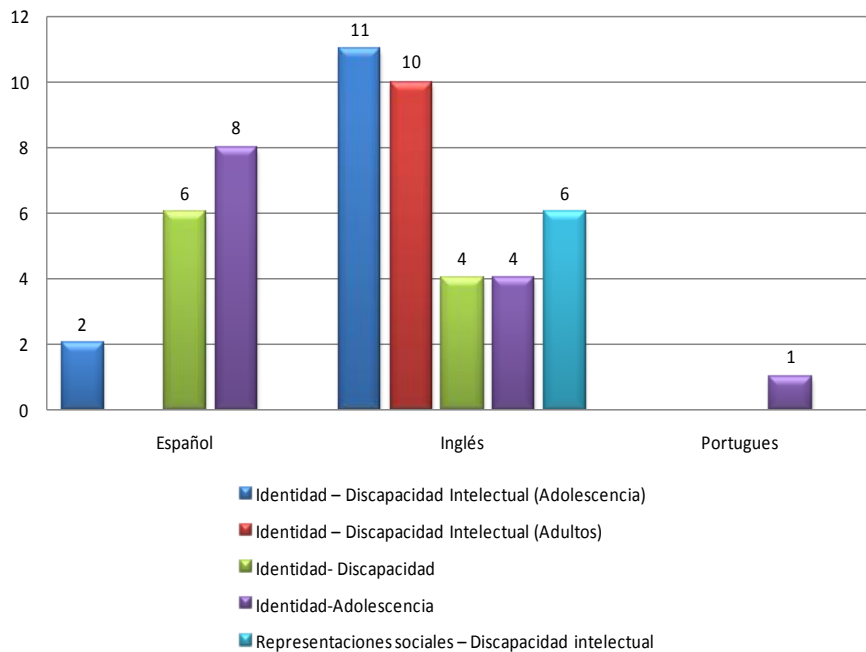


Figura 15. Artículos compilados agrupados por idioma de publicación y categoría conceptual. Fuente: Elaboración propia

Entrando en profundidad en los estudios asociados al estudio de la identidad – social, personal...- en adolescentes con discapacidad intelectual, se encuentra una gran disparidad y poca profundidad tanto de campos de análisis, como de métodos y rasgos de la población. Esto tiene relación con la amplia heterogeneidad que acompaña a la discapacidad intelectual (tanto en un nivel de su definición y categorización, como en las variables sociales que la acompañan y definen).

Pese a esto, durante la última década en el Reino Unido se identifican importantes trabajos que reflejan un profundo interés científico en la temática de la identidad personal y social desde la óptica y voz de los adolescentes con discapacidad intelectual (Beart et al., 2005; Briggs y Hingley-Jones, 2013; Fitzgerald y Withers, 2011; Hingley-Jones, 2011; Jahoda, Wilson, Stalker, y Cairney, 2010; Panek y Jungers, 2008; Scior, Hamid, Mahfoudhi, y Abdalla, 2013). Estos trabajos, han estado orientados principalmente desde las ciencias sociales y con una base importante en el reconocimiento de las personas, lo que puede interpretarse como un enfoque interpretativo –etnográfico, basado en el modelo social de la discapacidad. En contraste con estos avances, el vacío frente a líneas de investigación unificadas en relación con el tema parece continuar.

Por otra parte, el panorama latinoamericano se ha centrado en los trabajos sobre las representaciones sociales y las preguntas por las percepciones sociales, con algunos

trabajos específicos respecto a la identidad desde la perspectiva externa (Aedo y Farías, 2009; Aguirre, 2005; Gonzalez, 2012; Rodríguez, Ballesteros, y Ortiz, 2011; Soto y Vasco, 2008; Valdés, 2012; Vargas, 2000). Al igual que el caso de Reino Unido, las investigaciones en el contexto latinoamericano tampoco arrojan una perspectiva unificada respecto a enfoques o modelos de investigación, aunque sí muestran uniformidad respecto al reconocimiento de la discapacidad intelectual como fenómeno social.

Entre los trabajos revisados en el contexto internacional, se destaca el de Hingley-Jones (2011), quien ha explorado diferentes métodos desde el Trabajo Social para investigar la identidad en adolescentes con discapacidad intelectual. Como dato relevante de sus estudios, la autora plantea que:

...los padres pueden ser vistos como potenciales opresores de los niños con discapacidad, ya que no pueden ser capaces de empatizar con o actuar como modelos a seguir para sus hijos con discapacidad, y esto puede llevar a sentimientos de aislamiento y presión para minimizar sus discapacidades. (p.320-321)

Este planteamiento resulta muy importante para la delimitación del problema de investigación, toda vez que valida la necesidad de revisar la influencia de las familias en la configuración de la identidad. En otro de sus trabajos (Briggs y Hingley-Jones, 2013), la autora reconoce la subjetividad como un punto importante en el estudio de la identidad en los adolescentes con discapacidad intelectual, retomando la perspectiva estructuralista de Bourdieu y Foucault como base para plantear que:

los enfoques psicosociales que tienen como objetivo conectar los micro-relatos de las personas con las estructuras y éstas, han comenzado a demostrar los límites de la agencia dentro de los contextos específicos a través de los relatos convincentes de biografías de los jóvenes. (Briggs y Hingley-Jones, 2013, p. 3).

También en Reino Unido, Jahoda, Wilson, Stalker, y Cairney (2010) señalan que hay en los adolescentes con discapacidad intelectual una lucha por alcanzar una identidad social positiva, pero no hay evidencias de cómo construyen su propia identidad. Resaltan la ausencia de un trabajo longitudinal a profundidad en este tema, como un vacío en la psicología social. Adicionalmente, Popovici y Buică-Belciu (2013) quienes estudiaron los patrones de auto-concepto en estudiantes adolescentes con discapacidad intelectual, refieren la necesidad de profundizar respecto de los análisis de personalidad, de sus formas y relaciones con el contexto social, es decir, de su identidad social.

En el caso colombiano, destaca el trabajo de Palacio y Freyle (2009), quienes desarrollaron una investigación en el municipio de la Ceja (Antioquia) centrada en tres componentes específicos: la toma de decisiones, la elección y la resolución de problemas (como elementos posibilitadores de independencia y calidad de vida). Estos componentes son relacionados, desde la teoría de Erikson (1977; 1978), con la configuración de identidad, por lo que su relevancia para el problema de investigación está en que se constituye como antecedente de aproximaciones locales al estudio de la identidad. En dicho estudio, los resultados mostraron un importante aumento del 30% en la conducta *autodeterminada* (elemento clave en la construcción de la identidad personal, como aspecto cognitivo) al comparar el desempeño pre test con el post – test, después de una intervención psicoeducativa dirigida a la toma de decisiones, identificando la autonomía y la autorregulación como los dominios más influyentes en dicho cambio. A través de un análisis cualitativo basado en los diarios de campo, las autoras identifican que "la actuación sobre la base de sus preferencias, creencias, intereses y expresión personal", hacen parte de las subcategorías cualitativas más influyentes sobre la conducta auto determinada. Esta subcategoría puede ser leída como elementos claves de la identidad social, retomando el modelo de cuatro estadios de la identidad desarrollado por Marcia (Kroger y Marcia, 2011). Finalmente, invitan –y esta es una de las razones que da peso a este nuevo estudio- a "brindarles la oportunidad [a los adolescentes con discapacidad intelectual] de ser escuchados sobre sus expectativas frente a la vida, hacer que se sientan verdaderamente reconocidos y valorados" (Palacio y Freyle, 2009, p. 62).

Puede concluirse acerca de estos estudios el que se centran en la identidad individual o personal y que este nivel de identidad se ha planteado, desde un punto de vista evolutivo, como el logro de "una reformulación de todo lo que el individuo ha sido, en el núcleo de lo que él/ella llegará a ser"(Kroger y Marcia, 2011; Mead, 1972). En contrapeso, la exploración de antecedentes muestra que pocos estudios se centran en la identidad construida con y desde los otros, es decir, desde el componente social, desde la estructura con la que se determina y articula.

Por otra parte, la identidad como proceso se estructura fundamentalmente en la *adolescencia* y ésta es la ventana al desarrollo madurativo y a la transición a la vida adulta, tanto por el logro de la personalidad como por la identidad social, acuerdos desde construcciones colectivas con la sociedad. Es aquí, en la intersección Identidad–Adolescencia–Discapacidad Intelectual, donde se han identificado mayores vacíos en el campo de la investigación, principalmente cuando se trata de investigaciones emancipatorias que den lugar y voz a los adolescentes.

En este sentido, el rastreo de antecedentes permite reconocer la existencia de estudios sobre adolescencia e identidad en el contexto latinoamericano e hispanohablante (Esmanhoto y Souza, 2010; García -Castro, 2008; Lopes de Oliveira, 2006; Oliva et al., 2010; Rebollo y Hornillo Gómez, 2010; Sevilla, Ströbele-Gregor, y Ruiz, 2010; Zacarés et al., 2009), orientados a temas como el desarrollo positivo, la transición, autoridad y otros elementos propios del desarrollo de la identidad. Aunque ninguno de los estudios aquí citados hace referencia a adolescentes con discapacidad, sí permiten evidenciar la importancia de delimitar un estudio de la identidad en la etapa de la adolescencia, considerando el desarrollo humano.

Además, algunos de estos trabajos permiten comprender cómo la construcción de la identidad se da en relación con *contextos sociales específicos* (García-Castro, 2008; Méndez, 2012; Rebollo y Hornillo Gómez, 2010), y que se modula desde y con el territorio, la cultura y las interacciones allí presentes. El primer autor (García-Castro, 2008) aporta evidencia que apoya la hipótesis de la incidencia de la clase social en la configuración de la identidad, a través de un estudio realizado con 219 adolescentes (16 – 17 años), provenientes de colegios públicos y privados; en este caso, el *contexto escolar y social* confluyen para dar características particulares a los procesos identitarios, tal como logró demostrar el estudio, específicamente en función de la identidad personal y estima de sí. El trabajo de Méndez (2012) muestra la importancia que adquiere el territorio como componente en la configuración de la identidad de sus habitantes, entendiendo el *territorio* como el ámbito físico donde se reproducen las relaciones sociales. Por último, Rebollo et al. (2010), a través de un estudio sobre la construcción narrativa de la identidad asociada a experiencias de fracaso escolar en jóvenes de 18 a 25 años, muestran cómo los *contextos sociales* y las herramientas culturales son conceptos claves en el desarrollo y comprensión de rasgos específicos de la identidad personal y social, tales como las creencias, valores y formas de actuar. Estos trabajos, además de poner de manifiesto la importancia de considerar los contextos como escenario y determinante en la configuración de identidad, también dan lugar a la consideración de un elemento final en el planteamiento de este problema: la exclusión, referida ésta a procesos y prácticas enmarcadas en contextos o campos específicos, y delimitada principalmente por las formas de relaciones e interacciones, tanto subjetivas como intersubjetivas.

Al respecto, Moriña (2010) ha identificado en su investigación sobre el análisis de la construcción del proceso de exclusión social de jóvenes con discapacidad (18 a 25 años), que dicho proceso *–la exclusión–* se construye como un continuo, en el que no existe una única forma y, por lo tanto, la vivencia de cualquiera de estas formas conduce a “vivencias personales e historias sociales diferentes” (Moriña, 2010, p. 669). Por otra parte, Wang (2013) identificó en un estudio con adultos jóvenes categorizados con

discapacidad intelectual, que cerca del 80% de los participantes vivían situaciones de exclusión social, principalmente relacionadas con la vida independiente, la economía doméstica y el empleo, todos ellos factores que se determinan o definen desde la adolescencia como etapa de transición a la adultez.

Estos trabajos muestran cómo, en el caso de la discapacidad intelectual, los contextos han sido determinantes en la construcción de procesos de exclusión, en el espectro conformado por la diada Inclusión-Exclusión. Una amplia gama de prácticas – educativas, sociales, laborales- han ubicado a los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual en un mundo que los determina y define en función de binomios que parecieran determinar las relaciones de poder y los campos de interacción social: normal–anormal, capaz–incapaz, inteligente-no inteligente, sexuado-asesuado... En este orden, ser nombrado en uno u otro extremo del espectro, supondrá para el individuo una serie de consecuencias en el orden social, en su ubicación en la estructura y en las posibilidades y oportunidades de ser. En este sentido, más que ver la exclusión como proceso, deben reconocerse las *prácticas de exclusión* presentes en el contexto social, cultural, familiar, relacional, para realizar un completo análisis en relación con la configuración de la identidad en los adolescentes categorizados con discapacidad. Esto implica entonces – *desde una perspectiva bourdieana*- la comprensión del contexto como *campo de tensiones*, como escenario donde se encuentran diferentes agentes, con diversidad de relaciones y roles, que configuran dichas prácticas de exclusión- inclusión, partiendo del reconocimiento de los mecanismos estructuradores (*habitus*), que han sido colectivamente orquestados e históricamente construidos.

Partiendo de estos hallazgos, resultados, vacíos y tendencias, sumadas a las realidades vividas durante experiencias docentes y de participación social con adolescentes clasificados con discapacidad intelectual en diferentes lugares de Colombia, se delimita como investigación doctoral la pregunta por la *configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual*¹⁸, *de acuerdo con sus propias voces*. Como aspecto comprensivo, esta investigación pretende profundizar en *el papel de las prácticas sociales –valoradas como de exclusión/inclusión- por parte de las familias, profesionales y otros adolescentes pares en dicha configuración de identidad*, partiendo del reconocimiento de que la discapacidad, como construcción de una realidad

¹⁸Cuando hablamos de “*categorizados con discapacidad intelectual*”, se hace referencia a la función nominal y simbólica del término, de acuerdo con la cual se nombra a un Otro que cumple determinadas condiciones, sociales – médicas, concertadas como fuera del rango normal. Esta distinción es importante, toda vez que no en todas las culturas es reconocido dicho término y, por tanto, su uso y aplicación pueden variar (Guerrero, 2010).

social particular, se relaciona con una configuración particular de hábitos, relaciones de poder y elementos presentes en la estructura social, a nivel del micro y mesosistema, tal como ha planteado Bronfenbrener (1971;1978).

Capítulo 4

Objetivos

4.1. Objetivo general

Comprender la configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual y su relación con las prácticas sociales vivenciadas en contextos de interrelación, en términos de su valoración como de exclusión/inclusión.

4.2. Objetivos específicos

Para cumplir el objetivo general, se han planteado los siguientes objetivos específicos que dan lugar a las categorías de análisis y orientan los ejes discusión de los resultados:

1. Describir los procesos –cognitivos, sociales- implicados en la configuración de la identidad de un grupo de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual.
2. Identificar y describir las prácticas sociales presentes en contextos de interrelación (por parte de pares, familia e institucionales), asociadas a un grupo de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual.
3. Determinar las posibles relaciones entre la configuración de la identidad de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual y las prácticas sociales descritas, en términos de su valoración como de exclusión/inclusión.

Capítulo 5

Metodología

La línea metodológica de la investigación parte de la reflexión que se ha estado presentando en los capítulos anteriores, respecto a la posibilidad de la emancipación, del reconocimiento del otro en el escenario social, de las prácticas sociales como elementos centrales en la construcción de la identidad. La revisión documental y teórica dio lugar a ampliar la mirada sobre la pretensión metodológica, a identificar rutas diferenciadoras que posibilitaran el reconocimiento de la voz, esencialmente de esa voz desde la cual los adolescentes pueden mostrar los procesos que les configuran y determinan. Además, se evidenció la necesidad de contar con un marco que permitiera el reconocimiento y descripción de las prácticas, no sólo de las que se desarrollan en un campo particular sino también las que se podían desarrollar durante el mismo proceso de investigación.

5.1. Diseño metodológico

La posibilidad de reivindicar un discurso diferenciador, emancipador, crítico y vinculante de los protagonistas de esta investigación, desde sus diferentes roles y actuaciones, fue posible gracias a la consideración de una apuesta metodológica que integrara enfoques propios del paradigma tanto hermenéutico como crítico de las Ciencias Sociales. Este “eclecticismo” metodológico responde en sí mismo a la naturaleza de la investigación, de su objeto de estudio y de sus protagonistas. Por ello, la celebración de la diversidad presente en los contextos de la investigación, en las características de los participantes y en las voces que quieren ser compartidas, no podía ser abordada de una única manera y mirada, sino que precisa de la conciliación – organizada- de los principios, ideas, métodos y técnicas que ofrecen estas dos corrientes epistémicas. Otro elemento que hizo necesaria esta apuesta, fue la confluencia teórica de fundamentos provenientes de diferentes disciplinas que, si bien son cercanas desde algunos modelos, cuentan con tradiciones propias en el abordaje y desarrollo de sus cuerpos de conocimiento: la Psicología y la Sociología.

No es la pretensión de esta tesis profundizar en el debate de la relación disciplinar entre los campos mencionados (ya se hizo una aproximación al respecto en el Capítulo 2), pero sí es importante reconocer que gracias a las miradas que ambas permiten sobre las categorías planteadas, se encuentran fusiones posibles en el plano metodológico específicamente de los enfoques que contribuyen al desarrollo de los objetivos de la investigación.

En este sentido, se trata de un estudio comprensivo, explicativo y crítico– social, para la comprensión de la identidad y las prácticas sociales. Con la premisa de dar la voz a los protagonistas de la investigación –los adolescentes, principalmente aquellos categorizados con discapacidad intelectual- se retoma el paradigma emancipatorio, desde el cual se han logrado mayores aportes al tema en cuestión (Barton, 2009; Guerrero, 2010, 2011; Miranda G., 2008; Moriña, 2010) y con el que se posibilita *dar la voz a los participantes* (apoyar su emancipación y empoderamiento) y ofrecer una *visión crítico – social al estudio de la identidad en personas categorizadas con discapacidad*.

Esta visión permite que la metodología emerja desde los enfoques crítico – sociales mencionados, los cuales posibilitan la articulación del conocimiento- acción y teoría – práctica. Tal como lo resaltan Jiménez y Torres (2006), estos enfoques permiten “explicar y comprender críticamente las dinámicas sociales para transformarlas desde unos criterios emancipatorios” (p.22). Se trata de una perspectiva que brinda la posibilidad de generar conocimiento a partir del análisis sobre las prácticas sociales, de la deconstrucción, comparación y reconstrucción de los datos resultantes de la interacción, a través de la narrativa autobiográfica y otros elementos que permiten escuchar la voz de los jóvenes.

En este sentido, al reconocer la voz de los participantes de la investigación, se retoma la “*tesis de las voces excluidas*” (Booth, 1996) desde la que se plantea que: “los métodos narrativos facilitan el acceso a los puntos de vista y la experiencia de los grupos oprimidos que carecen del poder de hacer oír sus voces con los sistemas tradicionales del discurso académico” (p.251). Otros autores apoyan igualmente este enfoque narrativo para el estudio de procesos relacionados con las personas que se han clasificado en la categoría de la discapacidad (Moriña, 2010; Smith-Chandler y Swart, 2014) y como enfoque que permite dar significado y comprender de forma multidimensional fenómenos como el que aquí se pretende abordar (Bolívar y Domingo, 2006).

En este orden, el diseño del estudio es reconocido como una propuesta de Investigación Acción- Participación – Emancipatoria (IAP-E) que integra técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas orientadas a dar la voz a los adolescentes participantes de la investigación (con y sin categoría de discapacidad intelectual) para que, a través de producciones narrativas –visuales, audiovisuales, escritas- logran expresar quiénes son, qué piensan, dicen, hacen, y brindar así una mirada diferenciadora de la configuración de su identidad. El uso de instrumentos estandarizados tales como el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) (Berzonsky et al., 2013), se sumó al repertorio de instrumentos, pero siempre reconociendo el lugar emancipatorio de los adolescentes, su valoración y aceptación del uso de estos

instrumentos como parte del proceso. Esta visión también permea los elementos bioéticos requeridos para investigación, como se presentará más adelante.

Por otra parte, desde el componente de Acción-Participación, se diseñaron herramientas que permitieran la reconstrucción en colectivos de las prácticas sociales que rodean la configuración de la identidad y su relación con la categoría de la discapacidad intelectual, en tanto los planteamientos teóricos hacen imprescindible la identificación del campo y sus agentes vinculantes.

Por último, antes de introducir las técnicas, instrumentos y otros elementos metodológicos, es importante reconocer que esta apuesta metodológica también es una forma de reivindicar los diseños de investigación mixtos en el campo de las Ciencias Sociales, específicamente en el contexto latinoamericano; donde realidades tan complejas, multivariadas y diversas – en el amplio sentido de esta palabra- deben ser abordadas desde estudios igualmente diversos, que permitan la comprensión multisistémica de los fenómenos sociales estudiados. En este sentido, la tradicional dicotomía entre la investigación cualitativa y cuantitativa no tiene sentido y quizás, el mayor reto para las Ciencias Sociales del siglo XXI sea precisamente el de reconocerse como campo multidisciplinar desde sus mismas raíces y, a partir de ahí, impulsar la construcción de conocimiento que articule diferentes miradas y perspectivas –tanto disciplinares como epistémicas- desde el cual sea posible comprender, valorar y respetar, la diversidad inherente a la humanidad.

5.2. Contextos territoriales y socio-culturales de la investigación

El estudio se desarrolló en tres municipios de Colombia: Medellín (Antioquia), Cartagena (Bolívar) y Silvia (Cauca), con la participación de 43 adolescentes, sus familias y equipos de profesionales de cada zona. La definición tanto de los contextos territoriales como la descripción de los participantes es sustentada a continuación.

La selección de los contextos no obedece a un proceso azaroso sino que, por el contrario, fue resultado de la revisión y análisis de elementos culturales y sociales claves para la investigación, derivados de la fundamentación teórica, de la identificación de los antecedentes y del planteamiento del problema. Estos elementos culturales y sociales se traducen en dos premisas básicas que permiten comprender el proceso de selección de los contextos territoriales del estudio, ambas sustentadas en el reconocimiento de la cultura como patrones de significados que se explican mediante la interpretación de “expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” pero que dan cuenta de elementos que subyacen a la comprensión de fenómenos sociales (Geertz, 2003, p.20).

Desde esta perspectiva, se plantearon las siguientes dos premisas para el proceso de selección de los contextos territoriales:

Premisa 1. La construcción de la identidad está articulada a las estructuras sociales propias de un contexto socio-cultural e histórico:

En esta premisa se tiene en cuenta que las características particulares de conformación del territorio, tanto en términos sociales como culturales, están articuladas a lo que Tajfel (1982) denomina el nivel de estructura social en el proceso de construcción de identidad. En este orden, la delimitación de los contextos sociales en los que se estudia la identidad implica reconocer la particularidad de elementos como las creencias, prácticas, oportunidades y los espacios de participación, como factores que inciden en el desarrollo identitario de los adolescentes (Allen-leigh et al., 2008; García-Castro, 2008; Pinquart y Pfeiffer, 2013; Zambo, 2010) y dichos elementos están anclados a su vez a los elementos que pueden definir el campo social en tanto contexto donde se conjugan el territorio, la población, las relaciones (sociales, personales, comerciales) y las instituciones. Este campo social, o contexto social, se ha operativizado en este estudio desde la categorización *urbano – rural*, más allá de una segmentación por definición demográfica o de producción (que es la oficial propuesta desde el DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadística, entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia-), situando esta caracterización más en concordancia con la afirmación de Gómez (2008), en la que manifiesta que: “Ya no es posible ni, sobre todo, aceptable subvalorar lo rural frente a lo urbano”. En este sentido, también el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011) ha manifestado lo siguiente:

Hoy lo rural y lo urbano difieren de la visión dicotómica tradicional que asimilaba lo primero con lo atrasado, lo rústico o disperso, o con el pequeño pueblito rodeado de montañas, y lo segundo con lo moderno, lo avanzado o lo refinado. En cambio, cada vez es más claro que ambos están integrados en una continuidad que impide entender a éste sin aquél y viceversa (...). (p. 27).

Por tanto, se entiende en este estudio -y ello ha de ser objeto de la discusión- la dimensión *urbano - rural* como continuo de caracterización de un espacio social en función de los siguientes elementos:

- *Territorialidad*, en tanto transformación del espacio natural. Retomando los planteamientos de Emile Durkheim, un contexto se considerará más urbano en tanto más modificaciones hayan sido introducidas de manera intencional por

- efecto de la especie humana. En contraparte, un territorio será más rural, en tanto menos modificaciones intencionales contenga.
- *Población y relaciones.* De acuerdo con Oliva (1995), lo urbano y lo rural se ha situado sociológicamente en un continuo donde las características de la población que habita los espacios, sus formas de interacción, ocupación, heterogeneidad (en términos de la distinción de clase, diría Bourdieu, 1988), determina uno y otro margen del espectro. Se reconoce entonces como más rural el espacio habitado donde predomina la comunalidad (interacciones más estrechas y vinculantes), menor heterogeneidad y diferenciación de la población, mayor ocupación en actividades agropecuarias y de servicios locales. Por otra parte, sería más urbano el espacio habitado por población con mayor heterogeneidad y diferenciación, con predominio de la asociación (interacciones más frecuentes, complejas, instrumentales, menos vinculantes) y una mayor ocupación en actividades más heterogéneas (industriales, comerciales, servicios...)
 - *Institucionalidad,* entendida desde la presencia y oferta de servicios en el territorio. La institucionalidad también está ligada a la movilidad, en cuanto la necesidad y existencia de medios de transporte más o menos masivos, complejos y frecuentes. En este orden de ideas, será comprendido como más urbano el entorno donde confluya la existencia de alta oferta de servicios, básicos y especializados, en diferentes ramas o campos (salud, educación, deporte, cultura...), con niveles más masivos y frecuentes de medios para la movilidad. Por su parte, sería más rural el entorno con una oferta de servicios generalmente centrados en las dimensiones básicas del desarrollo humano (salud, educación, deporte, cultura, protección), en donde la movilidad está dada con medios menos masivos y complejos de transporte.

En el marco de esta premisa, se definen entonces tres categorías de contextos: un contexto prioritariamente *urbano*, es decir, en el extremo más urbanizado del continuo de las tres funciones mencionadas anteriormente; un contexto *intermedio*, que representa la confluencia de variables de ambos extremos; y un contexto prioritariamente *rural*, donde se evidencian las características más relevantes del continuo hacia este extremo. La hipótesis de partida de la investigación en cuanto a esta dimensión de contextos, obedece a la concepción de la “Teoría de Campos” de Bourdieu (2011) y el principio de la distinción, en tanto que se espera que las características de configuración de la identidad y la concepción de la discapacidad intelectual, así como las prácticas sociales, estén relacionadas con los elementos que definen y caracterizan el espacio social.

Premisa 2: Las formas sociales de valoración del funcionamiento intelectual están ancladas a los rasgos culturales propios de la región y a sus estilos de procesamiento.

Tal como lo afirman diferentes autores (Armstrong, 2012; Portuondo, 2004; Vigotski, 1997), la concepción presente en un contexto social e histórico específico en cuanto al funcionamiento intelectual, determina en gran medida lo que se concibe como deficitario o por fuera de los estándares de la pretendida “normalidad”. En este sentido, el trabajo realizado por el Dr. Hederich-Martínez (2004) respecto a las regiones cognitivas en Colombia, da lugar a considerar que, así como se pueden identificar unas tendencias asociadas con estilos de procesamiento de información (que el autor ubica como independiente – dependiente de campo) en cuatro regiones de Colombia, también estaría ligado al variables del contexto cultural la concepción de funcionamiento intelectual, toda vez que éste se asocia a las formas en las que se exhibe el procesamiento cognitivo.

Como una hipótesis previa, se buscó entonces que la investigación fuera desarrollada en tres contextos que, además de distribuirse en el continuo urbano-rural, respondieran a tres regiones de Colombia, caracterizadas por sus diferencias en prácticas sociales y culturales, pues tal como lo afirma Díaz (2012) respecto a las identidades culturales en Colombia: “esta diferenciación se manifiesta en las expresiones culturales como la música y el folclor y en los rasgos más específicos de su modo de ser (...)” (p. 125). De acuerdo con esto, se seleccionaron y delimitaron las siguientes tres regiones:

- *Región antioqueña*, de la cual hacen parte los Departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda. Igual que otros autores del campo antropológico y sociológico, Díaz (2012, p. 132) describe a la población de esta región con adjetivos como: emprendedores, migrantes, patriarcales, activos, ambiciosos y fuertes, así como relativamente homogéneos en su carácter y costumbres. Más allá de estos descriptores, la región antioqueña se ha caracterizado por un conjunto de tradiciones y prácticas heterogéneas, producto de la confluencia en el territorio de múltiples grupos poblacionales. En el estudio de Hederich-Martínez (2004), esta heterogeneidad es demostrada cuando expresa que “El grupo Paisa (...) muestra algunos indicadores de su tendencia hacia la autonomía social, y en particular su énfasis hacia el logro económico, hacia la movilidad social, y una baja adscripción a la autoridad social” (Hederich-Martínez, 2004, p. 99).
- *Región Caribe*. Esta región integra los Departamentos del litoral bañado por el Mar Caribe desde la Guajira, pasando por los Departamentos de Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar y Sucre hasta llegar a Córdoba, Departamento que

limita al sur con Antioquia. Tal como lo plantea Gutiérrez (2011) “no se puede simplificar a la cultura Caribe en aditamentos instrumentales de la cultura como la música, la gastronomía, la vestimenta, el clima, el mar, etcétera,” (p. 85) que, si bien son importantes y se constituyen en elementos visibles de prácticas y costumbres, no son los que definen esta región multidiversa, la cual ha recibido las influencias propias de ser la puerta de entrada de la colonización y la esclavitud. La apuesta de este autor es ambiciosa en cuanto el reconocimiento de una ontología cultural, pero es a la vez un camino real para la comprensión de todo fenómeno social en esta zona de Colombia. En esta línea, Hederich-Martínez (2004) relaciona esta región, en términos de indicadores culturales, con “la mayor tendencia hacia el sociocentrismo” (p.101) en relación con las demás regiones del país. Por último, el mismo autor refiere como rasgo socio-cultural de relaciones en esta región:

La adscripción a la autoridad es alta y desinteresada (...) Los valores exaltados en este grupo son siempre valores sociales tales como la generosidad y la solidaridad. La familia es amplia, extensa y abierta, y el grupo de control se extiende a toda la comunidad. (Hederich-Martínez, 2004, pp. 101–102)

- *Región Caucana.* Esta región incluye los Departamentos del Valle del Cauca y Cauca, entre los cuales existe una alta heterogeneidad a causa de las conformaciones históricas que les definen. Específicamente, el Departamento del Cauca es reconocido como “el centro cultural, social, religioso y político de gran prestancia desde los primeros años de la Conquista” (Díaz, 2012, p. 133).. Su capital, la ciudad de Popayán, fue el epicentro de la colonización evangelizadora, rasgo que perdura hasta la actualidad al ser considerada uno de los principales centros de turismo religioso. Esto contrasta con las luchas de los pueblos indígenas, quienes aún conservan su territorio en esta región del país. Con 78 resguardos, es el segundo Departamento del país con presencia de los pueblos indígenas, tales como Coconuco, Yanacona, Embera, Eperara siapidara, Guambiano, Inga, Nasa y Totoro. Esta diversidad cultural contrasta también con su configuración geográfica, que va desde los páramos andinos hasta las costas bañadas por el océano pacífico, y supone también formas particulares de estilos cognitivos, de valoración del funcionamiento intelectual e incluso de las formas de reconocer la “discapacidad”.

Tras la delimitación de estos contextos de investigación sobre la base de estas dos premisas, se procedió a continuación a seleccionar los municipios donde se llevaría a cabo el estudio en cada uno de los contextos y regiones planteados. Para ello, se tuvieron en cuenta las posibilidades logísticas para el desarrollo de la investigación que fueron brindadas por la entidad cofinanciadora de la investigación, Fundación A-kasa, fundación que se define como: “es una organización sin ánimo de lucro, constituida con el objetivo principal de contribuir al desarrollo social integral de las comunidades, principalmente aquellas que experimentan condiciones de vulnerabilidad.” (Fundación A-kasa, 2016, p. 3)

Esta Fundación desarrolla proyectos en diferentes municipios de cuatro grandes regiones de Colombia (Ver Figura 11) y, como marco global de selección de los municipios, se tuvo en cuenta que éstos contaran con la presencia de la Fundación A-kasa en su territorio. Respectivamente, se seleccionó la ciudad de Medellín para la región antioqueña, la ciudad de Cartagena para la región caribe, y el municipio de Silvia para la región caucana. En cada uno de ellos, se estableció un acuerdo de trabajo con una organización local para fines de apoyo operativo del proyecto y con el objetivo de dejar capacidad local instalada en el uso de la estrategia metodológica de Colectivos Juveniles en los que se basó la investigación, la cual será descrita en apartados posteriores. Con el apoyo de estas organizaciones, se realizó un proceso de divulgación de la investigación y se conformaron grupos de posibles adolescentes participantes en cada zona a los cuales se les invitó a participar, promoviendo que los candidatos llegaran desde diferentes procedencias institucionales: entidad de educación formal, entidad asociativa, entidad de formación ocupacional o comunidad indígena. Cada una de estas organizaciones y municipios, así como las características de los contextos territoriales y socioculturales se presentan a continuación en la Tabla 5.

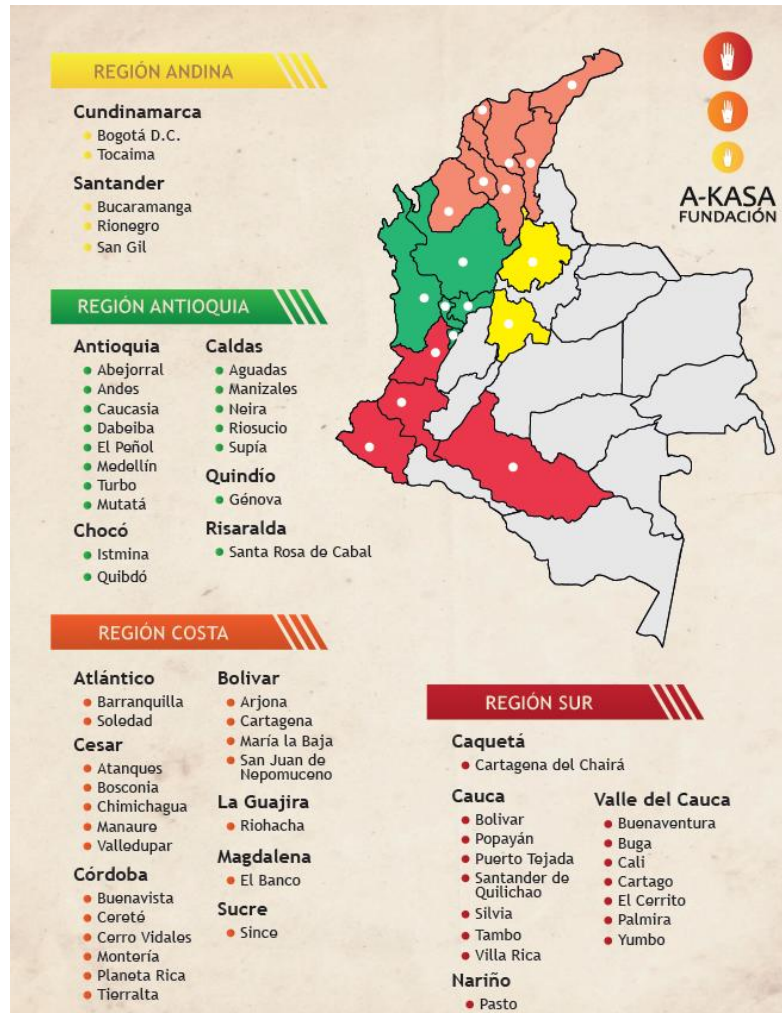


Figura 16. Mapa de acción de la Fundación A-kasa (entidad cofinanciadora de la investigación). Fuente: Documento institucional Fundación A-kasa 2016

Tabla 5. Contextos territoriales y socioculturales de la investigación. Fuente: elaboración propia

Municipio	Medellín	Cartagena	Silvia	
Departamento	Antioquia	Bolívar	Cauca	
Premisa 1: Continuo Urbano- Rural	<i>Territorio</i>	Modificación Alta “Ciudad Innovadora”	Modificación periférica “Distrito turístico”	Modificación baja “La Suiza de América”
	<i>Población y relaciones</i>	Alta heterogeneidad, asociatividad “ciudad pujante”	Heterogeneidad media, comunalidad “tierra de pescadores”	Heterogeneidad baja, alta comunalidad “Territorio Misak”
	<i>Institucionalidad</i>	Alta Oferta – Sistema Masivo de transporte “METRO”	Oferta Media – Transporte individuales (mototaxi) y masivos (Transcaribe)	Oferta de servicios básicos – Transporte individual y asociativo (Cooperativa de motoristas)
Premisa 2: Regiones	<i>Cultural</i>	Región Antioqueña “Paisa”	Región Caribe “Costeños/as”	Región Sur -Sin apelativo-
	<i>Estilo cognitivo</i>	Dependiente	Independiente	Medianamente Dependiente
Organización social de Fundación A-kasa	Fundación Mónica Uribe	Centro de Capacitación ALUNA	Fundación FUNISTEJE	
Categorización municipal (Ley 1551 de 2012) ¹⁹	1	1	6	

5.3. Muestra de participantes

Los criterios de participación para los adolescentes fueron establecidos con base en la estrategia metodológica a partir de la que se desarrolló la investigación, la de los *colectivos juveniles* donde los participantes podían expresar y construir sus puntos de vista de manera personal y grupal. Estos colectivos consistían en espacios de encuentro semanal de los jóvenes (adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual)

¹⁹Esta categorización se hace de acuerdo con “población, ingresos corrientes de libre destinación, importancia económica y situación geográfica”, en grado que va de 1 a 7, siendo la Categoría 1 la más alta. Anualmente cada Alcaldía debe “auto-categorizarse” y en caso de que no lo realice es la Contaduría General quien categoriza. Los datos presentados en la Tabla, corresponden al informe 2016 disponible en <http://www.contaduria.gov.co>

durante un período de ocho semanas en el que se desarrolló la investigación, específicamente entre julio y noviembre de 2016. Por cada municipio seleccionado, se conformó un colectivo juvenil.

Adicionalmente, por cada adolescente participante en cada uno de los colectivos, se vinculó a un familiar en la investigación (tutor principal, bien fuera la madre, padre u otro familiar significativo), quienes se reunían los mismos días de los colectivos juveniles pero en espacios independientes a los de los jóvenes y, como tercer agente implicado en el estudio, se conformó un grupo de profesionales de las ciencias sociales y humanas que ejercían sus labores en las entidades de procedencia de los jóvenes participantes, quienes se reunían en días y espacios diferentes a los de los colectivos juveniles. Al respecto, se buscó que estos grupos de profesionales, relacionados institucionalmente con los jóvenes participantes en cada uno de los municipios, incluyeran diferentes disciplinas y que fueran heterogéneos. Los procesos específicos de la conformación de la muestra, se presenta en el apartado 5.6. “Ruta metodológica”.

Respecto a la conformación de los grupos de profesionales, para los tres contextos fueron necesarios encuentros previos con las instituciones que aceptaron la invitación a participar en la investigación, como mecanismo previo de validación de la autorización de participación de los profesionales. En estos encuentros se realizó la convocatoria a participar a los profesionales, mediante una presentación en términos de contextualización general del estudio (ver Figura 12) y sin precisar aún los objetivos de los encuentros de grupo focal y entrevista focalizada con el fin de evitar predisposiciones que afectarían el desarrollo de estas estrategias posteriormente.



Figura 17. Imagen de convocatoria a grupo focal para profesionales realizada en institución educativa pública del municipio de Silvia.. Fuente: elaboración propia

Tras llevar a cabo los procedimientos para la recolección de la muestra, un total de 43 adolescentes se inscribieron voluntariamente como participantes, de los cuales 41 continuaron en el proceso y asistieron al menos al 70% de las sesiones de encuentro de los colectivos. El tamaño de los grupos de adolescentes fue de 12 en las ciudades de Cartagena y Medellín y de 17 en el municipio de Silvia, lo cual cumplía los criterios de conformación de los colectivos juveniles que se habían planteado en la investigación.

La identificación de los adolescentes con o sin categoría de discapacidad intelectual, se realizó sobre la base de la información reportada por las familias mediante una entrevista socio-demográfica inicial, en la que se les hacía preguntas asociadas a situaciones en las que ésta emerge como respuesta, tales como si pertenecían a un grupo considerado vulnerable, la principal causa por la que el adolescente no se encontraba estudiando, las razones para la no participación y/o acceso a servicios sociales, o si contaban con atención por rehabilitación, entre otras. En este primer contacto inicial con los familiares, se evitó preguntar directamente si el hijo o hija tenía discapacidad intelectual, es decir, sobre la categoría diagnóstica en sí, ni poner a prueba la validez o no del diagnóstico en los jóvenes. Posteriormente, se indagará en otros momentos de la investigación acerca del proceso de diagnóstico, pero no en este primer momento.

En cuanto a la muestra de participantes, del total de 41 jóvenes vinculados a la investigación, el número de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual fue de 20, mientras que 21 no contaban con esta categoría. En cada uno de los municipios, el número de adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en los respectivos colectivos fue aproximadamente similar, tal como se había planteado en el estudio (ver Tabla 6).

Tabla 6. Distribución de la muestra por contexto geográfico y categoría de discapacidad intelectual.

Fuente: elaboración propia

Categoría de discapacidad intelectual	Medellín		Cartagena		Silvia		Total	
	N		N		N		N	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Sí	6	50	5	41,67	9	52,94	20	48,78
No	6	50	7	58,33	8	47,06	21	51,22
Total	12	100	12	100	17	100	41	100

Nota: N= Muestra total; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia

Respecto al género de la muestra de participantes, se contó con un total de 22 adolescentes de género masculino, lo que correspondería al 54% de la muestra, y de 19 adolescentes de género femenino, lo cual supone el 46% de la misma. Esta distribución por género no fue intencional pues tal como se describió con anterioridad, la conformación de los grupos de jóvenes se realizó únicamente desde el criterio de la edad (13 a 19 años). Sin embargo, esta característica permite realizar algunos análisis comparativos por género, dada la similitud numérica entre los grupos.

En cuanto a la distribución de los adolescentes por género en cada uno de los municipios, se observa que, mientras que el número de participantes hombres en Medellín y Cartagena fue de siete frente a cinco mujeres, en el municipio de Silvia el número de participantes mujeres fue de nueve frente a ocho hombres, siendo el único de los tres contextos donde el número de participantes mujeres fue mayor que el de los hombres (Ver Tabla 7).

Al cruzar la variable género, por ciudad (contexto geográfico) y la categoría de discapacidad intelectual, se observa que el número de participantes hombres con categoría de discapacidad intelectual es más frecuente que el de las mujeres en los

municipios de Cartagena y Silvia, mientras que no existían diferencias en el número de participantes por género y discapacidad intelectual en la ciudad de Medellín. De manera inversa, se observa que el número de participantes hombres sin categoría de discapacidad intelectual era menor al número de mujeres en los municipios de Cartagena y Silvia, es decir, que el número de mujeres sin categoría de discapacidad intelectual fue mayor al de los hombres, mientras que en Medellín ocurría lo contrario, específicamente el número de adolescentes hombres sin la categoría de discapacidad intelectual fue mayor que el de las mujeres (Ver Tabla 7).

Tabla 7. *Distribución de la muestra según género, municipio y categoría de discapacidad intelectual.*

Fuente: elaboración propia

Municipio	Hombres						Mujeres					
	Con CDI		Sin CDI		Total		Con CDI		Sin CDI		Total	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Medellín	3	25.00	4	40.00	7	31.82	3	37.50	2	18.18	5	26.32
Cartagena	4	33.33	3	30.00	7	31.82	1	12.50	4	36.36	5	26.32
Silvia	5	41.67	3	30.00	8	36.36	4	50.00	5	45.45	9	47.37
Total	12	100	10	100	22	100	8	100	11	100	19	100

Nota: Con CDI= con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia.

Comparando la distribución de la muestra por grupo de género y discapacidad intelectual en cada uno de los contextos geográficos del estudio, se observa que el número de participantes hombres con categoría de discapacidad intelectual es mayor al número de hombres participantes sin esta categoría en los municipios de Cartagena y Silvia, mientras que en Medellín se daba una distribución inversa, siendo el número de hombres sin esta categoría mayor al número de hombres con la misma. Respecto a las mujeres, mientras que en Medellín también se encuentra un mayor número de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual frente a las que no, en los municipios de Silvia y Cartagena, el número de participantes mujeres sin esta categoría era mayor a las que sí la tenían. Especialmente cabe mencionar el caso de Cartagena, donde hubo sólo una participante mujer con categoría de discapacidad intelectual, frente a cuatro sin esta categoría (ver Tabla 8).

Por otro lado, cuando se analiza la distribución de los datos según la variable edad, se observa que el mayor número de adolescentes participantes de la muestra total tenían 13 y 14 años, siguiéndoles en términos de frecuencia los de 17 y 15 años respectivamente, y con un menor número de participantes los que tenían 16 y 19, y por último los de 18 (ver Tabla 8). Por contextos geográficos, se observa que en los tres municipios el mayor número de participantes eran los más jóvenes, los de 13 años, siguiéndoles en términos de frecuencia los de 14 y 17 años en todos los casos. Adicionalmente, se observa en cada uno de los tres municipios sólo el caso de un participante de 16 años y, respecto a los participantes mayores de edad, sólo en Medellín se contó con participantes de 18 años y en el municipio de Silvia tampoco se contó con participantes de 19 años. En este sentido, podría afirmarse que más de una tercera parte de la muestra de participantes en cada uno de los contextos de la investigación se situaban en el período de la preadolescencia (13 a 14 años) y, en el caso de Silvia, esta cifra alcanzaba el 70.5% de la submuestra.

Tabla 8. Distribución de la muestra según contexto geográfico y edad. Fuente: elaboración propia

Edad	Medellín		Cartagena		Silvia		Total	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
13	3	25.00	3	25.00	7	41.17	13	31.71
14	2	16.66	2	16.66	5	29.41	9	24.95
15	1	8.33	2	16.66	2	11.76	5	12.19
16	1	8.33	1	8.33	1	5.88	3	7.32
17	2	16.66	2	16.66	2	11.76	6	14.63
18	2	16.66	0	0.00	0	0.00	2	4.87
19	1	8.33	2	16.66	0	0.00	3	7.32
Total	12	100	12	100	17	100	41	100

Nota: f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia

Al cruzar la variable edad y la categoría de discapacidad intelectual, se observa que el mayor número de participantes con categoría de discapacidad intelectual se sitúa en aquellos que tenían 13 y 14 años, lo cual es coherente con la distribución de la muestra total, conformada de manera numerosa por adolescentes de estas edades y especialmente en el municipio de Silvia. Respecto a los participantes mayores de edad, no se contó con

ninguno con categoría de discapacidad intelectual de 18 años pero sí los tres participantes en el estudio de 19 años contaban con la categoría de discapacidad intelectual (ver Tabla 9).

Por otro lado, comparando la distribución de la muestra por grupo de edad y discapacidad intelectual en cada uno de los contextos geográficos del estudio, se observa que mientras en Medellín la mitad de los participantes con discapacidad intelectual tenían 13 y 14 años, este porcentaje asciende al 88.88% en el municipio de Silvia. En Cartagena, sin embargo, el 80% de los participantes con discapacidad intelectual eran de edades más mayores, específicamente de 17 y 19 años. Esta distribución desigual respecto a las edades de los participantes con discapacidad intelectual por municipio de la investigación, muestra que estos participantes eran esencialmente preadolescentes en el municipio de Silvia, más cercanos a la mayoría de edad en la ciudad de Cartagena y la mitad preadolescentes y la mitad mayores a este período en la ciudad de Medellín (ver Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de la muestra según edad, municipio y categoría de discapacidad intelectual.

Fuente: elaboración propia

Edad	Medellín		Cartagena				Silvia				Total					
	Con CDI		Sin CDI		Con CDI		Sin CDI		Con CDI		Sin CDI		Con CDI		Sin CDI	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
13	2	33.33	1	16.67	1	20.00	2	28.57	4	44.44	3	37.50	7	35.00	6	28.57
14	1	16.67	1	16.67	0	0.00	2	28.57	4	44.44	1	12.50	5	25.00	4	19.05
15	0	0.00	1	16.67	0	0.00	2	28.57	1	11.11	1	12.50	1	5.00	4	19.05
16	1	16.67	0	0.00	0	0.00	1	14.29	0	0.00	1	12.50	1	5.00	2	9.52
17	1	16.67	1	16.67	2	40.00	0	0.00	0	0.00	2	25.00	3	15.00	3	14.29
18	0	0.00	2	33.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	9.52
19	1	16.67	0	0.00	2	40.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	15.00	0	0.00
Total	6	100	6	100	5	100	7	100	9	100	8	100	20	100	21	100

Nota: Con CDI= con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia

Por otra parte, en la investigación participaron como agentes del campo implicados, un grupo de familiares y un grupo de profesionales para identificar las prácticas sociales de interrelación, atendiendo a los objetivos del estudio.

Iniciando esta descripción con los profesionales participantes del estudio, se parte del reconocimiento de que provienen de entidades prestadoras de servicios asociados al campo de atención a la discapacidad: salud, educación (modelos especializados) y rehabilitación. Sólo en Silvia asistieron docentes de una institución educativa. La Tabla 10 muestra el consolidado de la distribución de los profesionales y del número de entidades de las que procedían, según el contexto geográfico de estudio.

Tabla 10. Distribución de profesionales participantes en los grupos focales, por contextos de estudio.

Fuente: elaboración propia

Ciudad	N° entidades	N° profesionales
Cartagena	3	15
Medellín	3	10
Silvia	2	5
Total	8	30

En total en la investigación se contó con 30 profesionales, de los cuales la mitad correspondían a la ciudad de Cartagena y, con una menor participación de 10 profesionales los de Medellín, y de cinco en Silvia. Estos profesionales tenían ocupación y formación en áreas diversas, con mayor predominancia de áreas propias de la rehabilitación: psicología, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiología y trabajo social, entre las más presentes. También se contó con alta presencia de profesionales de la educación (educación especial y otras licenciaturas). Las profesiones comunes presentes en los tres contextos fueron: psicología y educación, esta última en diferentes campos a la educación especial (en Silvia no se encontraron profesionales de este campo). El contexto con mayor diversidad de profesiones fue Cartagena, mientras que en Medellín y Silvia predominaron los profesionales de la educación.

Respecto al segundo grupo de agentes de campo del estudio, las familias, se consideró como referente de familia a la persona designada como cuidador o acudiente que se registró en la entrevista socio demográfica (ver Tabla 11) y que asistió al

encuentro de grupo focal y de entrevista focalizada. Se habla de *referente de familia*, puesto que a partir de esta persona se obtuvo la información requerida para la identificación y descripción de las prácticas sociales presentes en este contexto de participación, teniendo en cuenta la diversidad presente en Colombia respecto de la tipología de familia.

Del total de 41 familiares que participaron en el registro de la entrevista socio-demográfica, 22 correspondían a familiares de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y 19a familiares de adolescentes sin categoría. De estos 41 familiares, 26 eran las madres de los adolescentes, 15 con categoría y 11 sin la categoría, lo cual corresponde a un 63.41% de los referentes familiares. A esto se suman dos madres sustitutas de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y tan sólo tres padres participantes, dos de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y uno sin esta categoría (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Distribución de familias participantes en la entrevista socio-demográfica, por contextos y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia*

	Sin categoría DI				Con categoría DI				Total general
	Cartagena	Medellín	Silvia	N	Cartagena	Medellín	Silvia	N	
Abuela	1	0	0	1	0	0	0	0	1
Madre	5	3	3	11	3	4	8	15	26
Madre sustituta	0	0	0	0	2	0	0	2	2
Padre	0	1	0	1	0	0	2	2	3
Padres	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Tía	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Datos perdidos	1	1	3	5	0	1	1	2	7
Total general	7	6	6	19	5	6	11	22	41

Nota: DI: Discapacidad Intelectual

Respecto a las edades de estos familiares, éstas se sitúan en un rango de 30 a 63 años, con un promedio estadístico de 44,2 años. La distribución de los familiares por grupos de edades puede observarse en la figura 13 a continuación, en la que se puede observar mayor número de participantes en el rango de 30 a 39 años que en los correspondientes a mayor edad. Las madres, que representan el 63,41%, tienen una edad

promedio de 42,2 años, y se ubican con mayor frecuencia en el rango entre 30 a 39 años. Las madres de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual ($N = 15$) y las madres de los adolescentes sin la categoría ($N = 11$), comparten el mismo promedio de edad identificado para las madres en general (42 años). No obstante, se encuentra mayor variabilidad en las madres de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual, quienes tienen desde 30 hasta 59 años. Cabe señalar que, en esta variable, se obtuvieron siete datos perdidos, lo que indica que siete de los familiares no quisieron expresar sus edades.

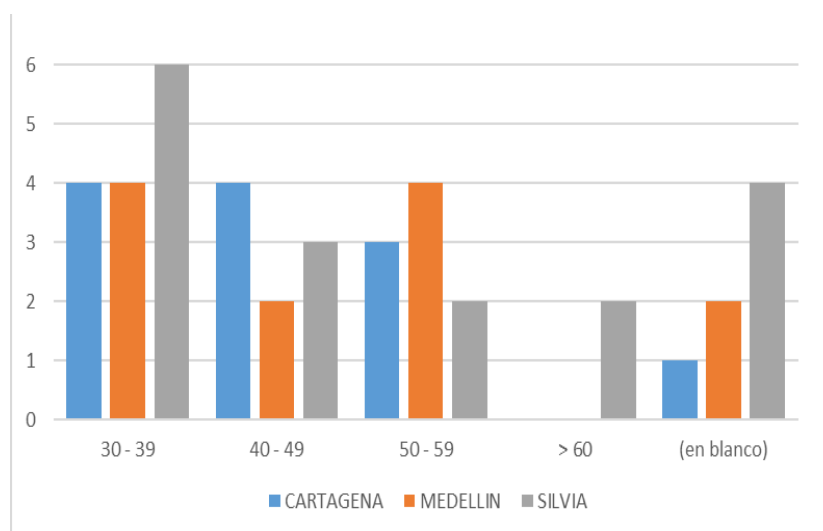


Figura 18. Distribución de los familiares participantes, según edad y contexto. Fuente: elaboración propia

En cuanto al nivel educativo de los 41 familiares participantes, se observa el nivel de bachillerato completo como el más frecuente ($N = 10$), seguido de los estudios primarios incompletos ($N = 8$) y del nivel Técnico ($N = 7$). En Medellín y Cartagena están los porcentajes más altos correspondientes al nivel de bachillerato completo (9.8% en cada uno) y el nivel universitario sólo se encuentra en Medellín (un caso). Por otra parte, en Silvia el mayor porcentaje de familiares cuentan con estudios primarios incompletos (ver Figura 14)²⁰. No obstante, cabe mencionar que en esta variable se obtuvieron ocho datos perdidos ($N = 10$), lo cual indica que estos familiares no quisieron reportar esta información en la entrevista.

²⁰ A manera de contexto; en Colombia los niveles educativos se organizan de menor a mayor de la siguiente manera: básica primaria, básica secundaria y media técnica (bachillerato), técnico, universitario y estudios de postgrados.

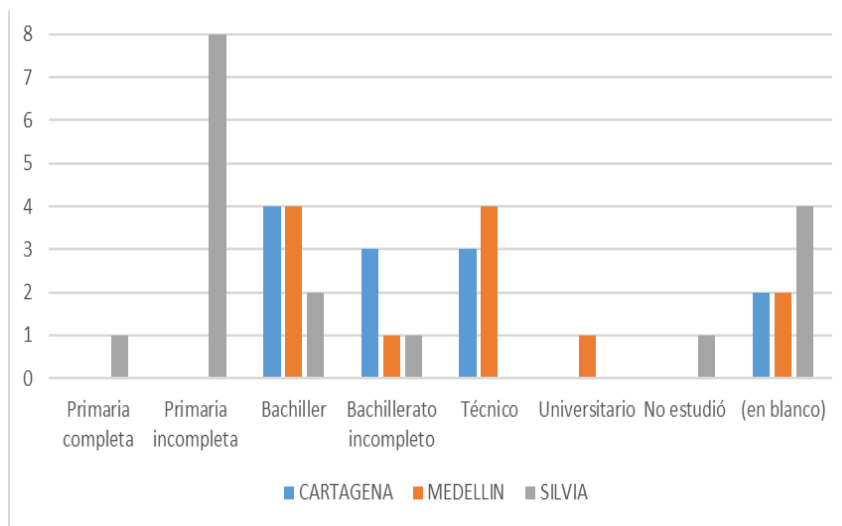


Figura 19. Distribución de los familiares, según nivel educativo y contexto de la investigación. Fuente: elaboración propia

Al revisar esta dimensión en relación con la categoría de discapacidad intelectual, se encuentra que en Cartagena y en Medellín hay menor variabilidad en los grados educativos entre las familias de adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, y como grado mínimo reportado se encuentra el bachillerato incompleto. Estos resultados se diferencian de lo encontrado en Silvia, donde hay una alta variabilidad entre las familias, concentradas en los grados de básica primaria –completa e incompleta- y bachillerato –igualmente completo e incompleto-. También es importante anotar que en este municipio es donde está el único caso reportado como sin estudios formales, y cuatro casos no reportaron sus niveles de formación.

En función de la tipología familiar, se encuentra una amplia diversidad entre los participantes del estudio, lo cual es congruente con la evolución del concepto de familia en la actualidad. Al revisar por contexto social, la tipología más común en Cartagena es la extensa, mientras que en Medellín y Silvia es la tipología nuclear (completa e incompleta). En Silvia resalta que un alto número de familias no reportó la información de manera completa (12 de 17). Cuando se comparan las familias de adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, se encuentra que en Cartagena no hay diferencias significativas en la distribución por categorías de familia, pues en ambos grupos se encuentran las mismas (extensa y nuclear), a excepción de dos casos de

adolescentes con categoría de discapacidad intelectual que hacen parte de hogar sustituto²¹. En Silvia tampoco se observa variabilidad entre uno y otro grupo de familias - con y sin la categoría de discapacidad intelectual-, pues las cinco familias que respondieron a esta dimensión se encuentran clasificadas en la tipología nuclear. En Medellín es donde se encuentra mayor variación al comparar por categoría de discapacidad intelectual: las seis familias con adolescentes con la categoría se ubican en las tipologías tradicionales de extensa y nuclear; mientras que las seis familias restantes, con adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual, se ubican en tipologías menos "tradicionales", tales como: familia compuesta y nuclear monoparental, y sólo un caso de familia nuclear completa.

Respecto a otros datos relevantes de la entrevista socio-demográfica, cabe señalar la variable tipo de vivienda, la cual hace referencia a la constitución física- material del lugar donde viven. En cuanto a esta variable, se identifica que en Cartagena y Silvia predominan las familias con viviendas hechas en material y en obra negra, mientras que en Medellín predominan las familias con viviendas igualmente en material pero con acabados -denominados generalmente obra blanca-. Sólo se identifica una familia que refiere vivienda en bahareque, ubicada en el contexto de Silvia, lo cual es consecuente con algunos modos de vida de la región. Por otro lado, no se evidencia relación con la categoría de discapacidad intelectual, en cuanto a la comparación de las familias de adolescentes con y sin esta categoría, pero sí resulta relevante observar que casi la tercera parte de las familiares no respondieron a las preguntas acerca de la vivienda o sobre los servicios públicos de la misma.

Por otra parte, cuando se pregunta a las familias por su pertenencia a un grupo social especial para registrar las tendencias de las familias a identificarse con grupos determinados constitucionalmente como de especial protección en Colombia (comunidad indígena, afrodescendientes, víctimas del conflicto, entre otras poblaciones de especial protección constitucional²²), se observa que 29 de las 41 familias no reportaron ninguna

²¹ “Es una medida provisional que toma la autoridad competente y consiste en la ubicación del niño, niña o adolescente en una familia que se compromete a brindarle el cuidado y atención necesarios en sustitución de la familia de origen.” Artículo 59, Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia. República de Colombia

²² La Corte Suprema de Justicia (CSJ) de Colombia define como poblaciones de especial protección "los niños, los adolescentes, los ancianos, los disminuidos físicos, síquicos y sensoriales, las mujeres cabeza de familia, las personas desplazadas por la violencia y aquellas que se encuentran en extrema pobreza" (CSJ, en T-167/11).

condición o no respondieron y 12 reportaron condiciones específicas, las cuales correspondían a familias del municipio de Silvia. Entre ellas, seis familias se identificaron como indígenas del resguardo Guambía y cinco como indígenas del resguardo de Quisgo. Estos son los principales resguardos del pueblo Misak presentes en el municipio de Silvia, y Misak es a su vez una de las principales comunidades indígenas en Colombia. Por otra parte, una sola familia de Medellín se identifica con la categoría Discapacidad.

Por último, para finalizar esta caracterización de las familias, se analizó la dimensión económica con la pregunta por el rango de ingresos familiares para ubicar el nivel económico de las familias en términos de Salarios Mínimos Legales Vigentes (SMLV) a 2016²³, en tanto ha sido demostrada como dimensión asociada a las prácticas sociales y a la configuración de identidad (García-Castro, 2008). Al respecto, 13 de las no respondieron a esta dimensión, siendo 1 de ellas del municipio de Silvia. Este mismo municipio es en el que se ubican la mayor cantidad de familias con menor ingreso: siete familias reportan menos de 1 SMLV.

En contraste, la mayoría de las familias de Cartagena y de Medellín reportan ingresos entre 1 a 1.9 SMLV. También en Cartagena, cuatro familias en relación reportan ingresos más altos (entre 2 a 2.5 SMLV), y sólo una familia reporta ingresos menores a 1 SMLV. En Medellín, el reporte de las restantes siete familias se distribuye de manera unitaria en niveles de ingresos diferentes, como se observa en la figura 15.

²³ De acuerdo con el Decreto 2552 del 30 de diciembre de 2015, se estableció en Colombia “Fijar a partir del primero (1°) de enero de 2016, como Salario Mínimo Legal Mensual para los trabajadores de los sectores urbano y rural, la suma de SEISCIENTOS OCHENTA Y NUEVE MIL CUATROCIENTOS CINCUENTA Y CINCO pesos moneda corriente (\$689.455.00)”; adicionalmente, se aprobó el Auxilio de transporte por valor de \$77.700 pesos, por lo cual una familia que reporte ingresos por 1 salario mínimo legal vigente –SMLV–, estaría percibiendo \$767.155, es decir aproximadamente 254,4 USD (Fuente: <https://puc.com.co/2016/01/salario-minimo-2016>)

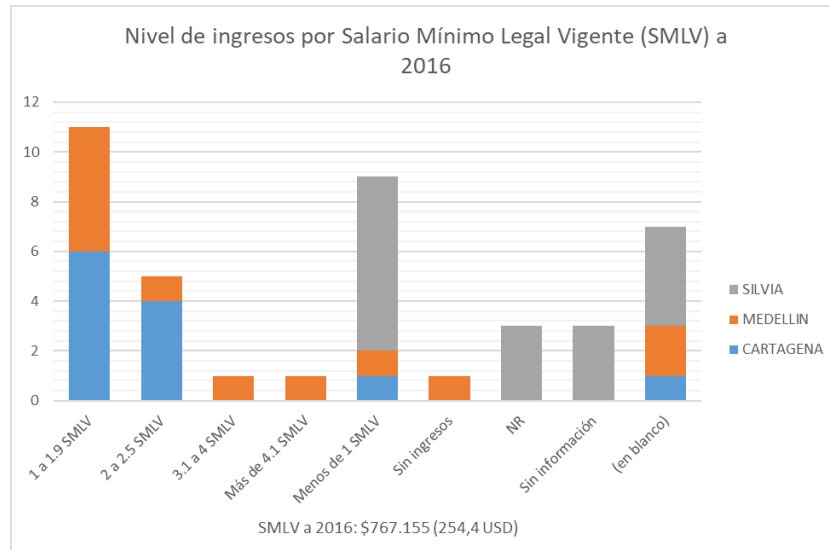


Figura 20. Distribución de las familias por niveles de ingresos, en términos de salarios mínimos vigentes a 2016. Fuente: elaboración propia

No se encuentra una relación directa entre la categoría de discapacidad intelectual y el rango de ingresos, pues la distribución entre las familias de adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual es aproximadamente cercana en relación con los niveles de ingresos en Silvia y Cartagena. En el caso de Medellín, donde hay mayor variabilidad en estos niveles (58% de las familias están en rangos diferentes cada una), se observa que las familias con más altos ingresos (de 3.1 a más de 4 SMLV) corresponden a las de adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual.

Una vez completada la caracterización de los familiares que participaron en el registro de la entrevista socio-demográfica, se presenta a continuación la relacionada con los referentes familiares, es decir, aquellos que participaron en los encuentros de grupo focal y de entrevista focalizada, En total, de los 41 familiares presentados, 25 participaron como referentes en los encuentros de grupo focal y de entrevista focalizada, de los cuales 13 correspondían a familiares de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y 12 a los que no (Ver Tabla 12). La distribución de los referentes familiares, tanto de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual como los que no en los tres contextos de la investigación, fue balanceado en Medellín y Cartagena, o muy próximo al 50% en el caso de Silvia.

Tabla 12. Distribución de las familias participantes en el grupo focal sobre prácticas sociales - por contexto y categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia

Categoría	Cartagena		Medellín		Silvia		Total	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Sin CDI	4	50	4	50	4	44,44	12	48
Con CDI	4	50	4	50	5	55,55	13	52
Total	8	100	8	100	9	100	25	100

Nota: Con CDI= con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia

5.4. Categorías de análisis

Para responder a los objetivos de la investigación, se han planteado una serie de categorías de análisis que orientan la indagación y el diseño de la investigación. Estas categorías de análisis derivan de la pregunta por la configuración de la identidad y cobran sentido metodológicamente a través de los cuestionamientos enunciados al final del capítulo 3, que se resumen en las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué elementos cognitivos y sociales están implicados en la construcción de identidad –personal y social- de los adolescentes que son categorizados con discapacidad intelectual? y ¿cuáles de esos elementos son evidenciados por ellos mismos a través de sus voces?

¿Son estos elementos diferentes a los que se han descritos para la generalidad de los adolescentes, desde los modelos de personalidad y estructura social?

¿Existen diferencias significativas, relacionadas con la pertenencia al grupo de “discapacidad intelectual”, en los procesos cognitivos y sociales que configuran la identidad entre los adolescentes?

¿Se relaciona la configuración de la identidad personal con la “discapacidad intelectual” como categoría de reconocimiento social?

¿Cuáles son las prácticas sociales que se pueden identificar en campos sociales específicos de participación de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual?

¿Cómo estas prácticas sociales se relacionan con la construcción de la identidad social de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual?

¿Cómo son valoradas las prácticas sociales desde los diferentes agentes del campo, en términos de exclusión/inclusión y su relación con la categoría “discapacidad intelectual”?

A partir de estas preguntas, emerge otra transversal que abre otras perspectivas de investigación: ¿Es posible establecer otros marcos comprensivos de la categoría “discapacidad intelectual”, situados más allá de la persona y por encima de los determinismos que han ubicado límites y estándares del funcionamiento intelectual?

A partir de estas preguntas, podría desarrollarse una representación gráfica de las categorías de análisis que se encuentran en la base de la investigación y que guían el proceso metodológico (ver Figura 16). Esta representación supone un modelo operacional de partida del problema de investigación derivado de los antecedentes, objetivos y elementos referenciados en el marco teórico, del cual emergen no sólo las categorías de análisis específicas del estudio (coloreadas en color marrón en el centro de la figura) sino también las relaciones entre las mismas y con los agentes del campo (coloreados en color azul), tal como puede observarse a partir de las líneas rojas propuestas en la figura.

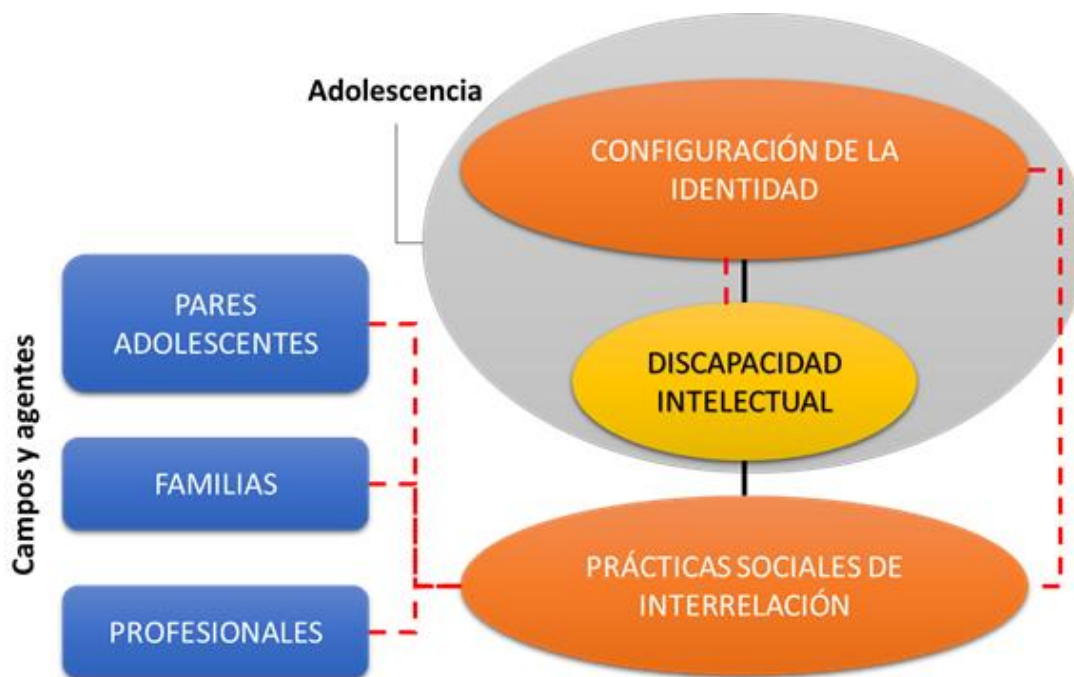


Figura 21. Modelo operacional del problema de investigación. Las líneas rojas punteadas, resaltan las relaciones sobre las que se interroga el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las categorías de análisis centrales planteadas preliminarmente a la investigación, puede afirmarse que resultan coherentes con el planteamiento que se ha desarrollado acerca del problema y están sustentadas desde los fundamentos conceptuales ya presentados. La primera de ellas (Configuración de la Identidad) se enmarca en el Enfoque de Personalidad y Estructura Social (House,1977), que permite explorar tanto los componentes individuales de la identidad personal (procesos cognitivos) como los componentes sociales que subyacen y determinan la identidad social (estructuras, roles, relaciones, prácticas).

A partir de esta categoría y, anclada específicamente en el nivel de la estructura social de la construcción de identidad, se plantea la segunda categoría (Prácticas sociales de Interrelación) que se apoya en el modelo de la Teoría de campos de Bourdieu (2011), la cual permite una mirada amplia acerca de las relaciones que se entretienen en la experiencia social y desde la participación de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual en contextos específicos de interrelación (familia, profesionales y pares adolescentes de los colectivos juveniles). Esta categoría permite a su vez, abordar los roles que cada agente (adolescente con y sin CDI, familia, profesionales de la

institucionalidad) asume en estas relaciones e identificar elementos para profundizar en el componente socio-cultural de la categoría de “discapacidad intelectual”.

A manera de articulación, la última categoría planteada a priori se refiere a las posibles relaciones entre las prácticas sociales descritas y analizadas, con los componentes cognitivos y sociales de la configuración de la identidad. En esta categoría se posiciona el debate por la valoración de las prácticas realizada por los diferentes agentes del campo, procurando reconstruir un mapa de relaciones y tensiones que permita explicar las posturas desde las cuales se evalúan y nombran las prácticas en términos de exclusión/inclusión, como clasificaciones asociadas a los discursos política y estatalmente establecidos en Colombia desde los sistemas sociales, de educación y salud; pero a la vez como constructos teóricos posicionados desde los modelos sociales de la discapacidad y de algunas teorías de la opresión.

Estas categorías entonces pueden observarse en el modelo propuesto en la Figura 16, tanto de manera descriptiva como relacional. A su vez, estas categorías y sus relaciones incluyen unidades de análisis para su operativización, las cuales son instrumentalizadas para cada una de las categorías y se obtienen en función de los agentes de campo participantes, tal como puede observar en el Tabla 13 a continuación.

Tabla 13. *Operativización e instrumentalización de categorías de análisis, según agentes de campo. Fuente: Elaboración propia.*

Categorías	Unidades de análisis	A.DI	A.P	F	P
Configuración de la identidad	Procesos cognitivos: Identificación, categorización y reflexividad	x			
	Descripción de la IP y del Yo	x		x	
	Roles (autoreflexivo; modelo Marcia)				
	Estilos de identidad (Berzonsky)				
	Características socio-demográficas (sexo, estrato social, colegio, edad, contexto urbano/rural/indígena)	x			
Prácticas sociales de interrelación	Prácticas establecidas por: Familias	x	x	x	x
	Figuras de autoridad institucional (profesionales)				
	Pares (adolescentes con y sin categorización de DI)			x	x
	Ellos mismos (adolescentes sin de la investigación)				
Relación entre Configuración de Identidad y Prácticas Sociales de Interrelación	Experiencias subjetivas (afectivo, emocional) Roles interpersonales Procesos cognitivos: Comunalidad, Agrupabilidad, Conectabilidad	x	x	x	x

Nota: A.DI= adolescentes categorizados con discapacidad intelectual; A.P.= adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual; Fi= Familiares de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual; P= Profesionales de las entidades u organizaciones sociales de base.

5.5. Instrumentos y Herramientas para la Recolección de Datos

Como ya se introdujo previamente a partir del enfoque metodológico presentado, se implementó un diseño mixto de técnicas e instrumentos donde confluyen: técnicas interpretativas, participativas y cuantitativas para la recolección de información, teniendo en cuenta que todas estas herramientas se utilizaron desde la premisa básica del reconocimiento de la voz de los adolescentes. De acuerdo con Hueso y Cascant (2012), el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, permite tanto la triangulación de información, como la posibilidad de abarcar de forma multidimensional el objeto de estudio en investigación social. Desde estas técnicas, se seleccionaron seis herramientas para la recolección de datos: una entrevista socio-demográfica aplicada a los familiares

de los adolescentes, el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5), los relatos de vida, los grupos focales, la entrevista focalizada con relato cruzado y la estrategia de participación de los colectivos juveniles.

De acuerdo con los lineamientos solicitados por el Comité de Bioética del Sistema de Investigación Universitario (SIU) de la Universidad de Antioquia, la descripción completa del proceso metodológico fue organizada en el documento “Protocolo de Investigación”, que hace parte del Apéndice 1. A continuación, se describen detalladamente cada una de estas herramientas de recolección de información:

5.5.1. Entrevista socio-demográfica.

Se diseñó un formato de entrevista semi-estructurada (ver Anexo 1 del Apéndice 1), tipo cuestionario, que fue utilizado para obtener datos generales que permitieran caracterizar a los participantes del estudio en función de las siguientes variables: edad, género, grado de escolarización, nivel socio-económico, composición familiar, servicios a los que accede el adolescente, pertenencia a grupos de especial protección y principales barreras para la actividad y participación. Las variables consideradas en la entrevista obedecen a la perspectiva teórica del estudio y a la necesidad de caracterización, de forma estructurada, de aquellos datos socio-demográficos de los participantes que permitan la descripción pormenorizada de los mismos.

Respecto a las preguntas asociadas a la dimensión de *participación*, fueron basadas en el cuestionario incluido en el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD)²⁴ del Ministerio de Salud y Protección Social, con el objetivo de tener un lenguaje común con esta herramienta de orden nacional, y en la proyección de posibles análisis futuros. Si bien el RLCPD es particularmente dirigido a conocer la situación de las personas con discapacidad, las preguntas de la categoría de participación de la entrevista que se utilizó en la presente investigación, se formularon para obtener información respecto a todos los adolescentes del estudio, tanto aquellos que contaban con la categoría de discapacidad intelectual como los que no.

Para todos los casos, la entrevista socio-demográfica fue diligenciada por parte de un familiar (generalmente tutor/a) en presencia del adolescente, teniendo en cuenta que, antes de iniciar la entrevista, se informó a los familiares y a los jóvenes participantes que

²⁴Herramienta que hace parte del Sistema Nacional de Discapacidad en Colombia, puesta en marcha desde el 2011. Para ver más: https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx

se requería aproximadamente de una hora de duración para el procedimiento, así como acerca del objetivo del instrumento y sobre cómo sería el registro y uso de la información, siguiendo en todo momento las pautas establecidas en las consideraciones éticas de la investigación (ver en Apéndice 1)

Por otra parte, se tuvieron en cuenta elementos sociales y culturales a la hora de aplicar la entrevista y adecuar las preguntas, sin alterar el sentido de la misma, en algunos casos para corroborar que habían sido correctamente comprendidas por parte de los participantes. Por ejemplo, en vez de usar el término “nivel de escolaridad” se reemplazó esta expresión por otra más coloquial, tal como “¿hasta qué año de escuela estudió usted?”. En el contexto de las comunidades indígenas del municipio de Silvia, se preguntó acerca de cuestiones propias acerca de la salud tales como los Centros de Medicina Propia.

5.5.2. Inventario de Estilos de Identidad (IEI- 5).

Tras la revisión de los antecedentes teóricos e investigativos, se seleccionó el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) de Berzonsky et al. (2013) con el objetivo de identificar las características cognitivas de la construcción de la identidad en los participantes adolescentes.

Se trata de un instrumento desarrollado por el Dr. Michel Berzonsky para identificar en población adolescente los tres estilos de identidad caracterizados por este mismo autor (Informativo, Normativo, Difuso), además de arrojar un Índice de Compromiso que muestra la tendencia del adolescente a asumir de manera más o menos constante las autovaloraciones realizadas. En la actualidad cuenta con su 5ª versión (Berzonsky et al., 2013), la cual se utilizó en el presente estudio tras recibir la autorización de su uso por parte del propio autor (Berzonsky, en correspondencia, 2016).

Aunque se trata de un instrumento diseñado y sustentado desde un modelo de identidad individual, la importancia del IEI-5 en el estudio de la configuración de la identidad personal/social radica en la posibilidad de otorgar información respecto a los procesos de subjetivación a partir del análisis del factor o Índice de Compromiso e incluso desde los mismos estilos, puesto que la tendencia a determinado estilo de procesamiento de la identidad puede relacionarse con elementos culturales, familiares (pautas de crianza), prácticas sociales, entre otros elementos presentes en la estructura social y que influyen la configuración de los elementos cognitivos y sociales de la identidad personal. Esto ha sido demostrado en diferentes estudios reportados en el

contexto latinoamericano (García -Castro, 2008, 2011; Vera y Valenzuela, 2012) y en otros contextos diferentes al norteamericano (Berzonsky, 2011; Crocetti et al., 2009; Smits et al., 2008).

Respecto a las características formales del instrumento, se trata de un cuestionario tipo autoinforme de 36 ítems, planteados en forma de enunciados afirmativos en relación con procesos de la formación de la identidad, es decir, de posibles auto-teorías de la identidad. En relación con cada ítem, se espera que el adolescente indique el grado en el que cree que la frase lo representa, es decir, el grado en el que piensa que la frase no es característica o es característica suya, asignando un valor comprendido entre 1 y 5 a través de una escala tipo Likert, donde el valor 1 correspondería a la valoración “no es para nada como yo” y el valor 5 si la valoración corresponde al grado “muy parecido a mí”.

Los 36 ítems que conforman el cuestionario se distribuyen en cuatro sub escalas, conformadas por nueve ítems cada una: tres sub escalas correspondientes a cada uno de los tres estilos de identidad (Informativo, Normativo, Difuso) y otra sub escala que permite evaluar el Índice de Compromiso. En cada una de las sub escalas, la puntuación mínima es de 9 y la puntuación máxima de 40 mediante la suma de las puntuaciones directas en las tres sub escalas de estilos de identidad y, en la correspondiente al Índice de Compromiso, se suman también las puntuaciones de los ítems teniendo en cuenta que cuatro de los nueve ítems que la conforman se puntúan de manera inversa.

Este cuestionario cuenta con adecuadas propiedades psicométricas que dan cuenta de consistencia interna, validez y confiabilidad del instrumento, tal como ha sido demostrado en estudios desarrollados en el contexto latinoamericano (García -Castro, 2008, 2011; Vera y Valenzuela, 2012) y en otros contextos diferentes al norteamericano, como en Italia (Berzonsky, 2011; Crocetti et al., 2009; Smits et al., 2008), y cuenta con adaptaciones y baremos a nivel internacional para poder establecer comparaciones entre contextos y muestras poblacionales. No se identificaron referencias a investigaciones en el contexto colombiano que hayan utilizado previamente este instrumento.

Para el presente estudio, el instrumento fue sometido a traducción por parte del Servicio de Traducción Oficial del Instituto de Idiomas de la Universidad de Antioquia (ver anexo 3 en Apéndice 1) y a una posterior revisión de la versión en castellano por parte del equipo de investigación, así como de otros expertos invitados.

Para facilitar la aplicación en el contexto de la investigación, se realizaron unos ajustes simples de formato consistentes en la inclusión en el encabezado del instrumento

de un espacio para el registro de la información de referencia del participante (nombre completo, edad, ciudad y fecha actual), además de un espacio para registrar el código del adolescente en el inventario.

Adicionalmente, basándose en adaptaciones antecedentes del instrumento en otros contextos (Berzonsky et al., 2013; Crocetti et al., 2009), se diseñó y usó una tabla guía de calificación, con el objetivo de facilitar visualmente la selección del valor correspondiente a cada uno de los grados en los que los adolescentes pueden creen que las diferentes afirmaciones del inventario los representa. Es decir, que se utilizó para cada uno de los cinco valores de la escala tipo Likert, una frase escrita arriba de cada uno de ellos, a diferencia de la versión original en la que estas frases sólo eran dadas para los valores 1 y 5. De esta forma, se utilizaron las siguientes frases para cada uno de los valores: valor 1 “no se parece en nada a mí”; valor 2 “se parece muy poco a mí”; valor 3 “sí se parece un poco a mí pero estoy con dudas”; valor 4 “sí se parece pero no completamente” y valor 5 “sí se parece mucho a mí”. Esta guía de calificación adaptada para la presente investigación, se incluyó en una fila adicional en la parte superior de la escala de respuesta tipo Likert original, ubicándose cada una de estas frases encima de su valor correspondiente, tal como se muestra en la Figura 17 a continuación.

No se parece en nada a mí	Se parece muy poco a mí	Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas	Sí se parece pero no completamente	Sí se parece mucho a mí
1	2	3	4	5

Figura 22. Frases correspondientes a cada uno de los valores de la escala de respuesta tipo Likert del Inventario de Estilos de Identidad ((IEI-5-5), adaptadas para la presente investigación. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, para asegurar la adecuada comprensión de la escala de respuesta tipo Likert por parte de los adolescentes, tanto con o sin categoría de discapacidad intelectual, se diseñó una estrategia de entrenamiento en el uso de la escala como mecanismo de familiarización de los adolescentes con la misma, en relación con sus auto-teorías de identidad. Esta estrategia de entrenamiento consistió en la presentación de 30 imágenes visuales de adolescentes en diferentes situaciones, con anterioridad a la aplicación del IEI-5 a los participantes. Frente a cada una de estas imágenes, se les pedía que indicasen su grado de acuerdo a través de afirmaciones como “se parece mucho a lo que soy” o de desacuerdo mediante frases como “no se parece en nada a mi o a lo que me gusta”, siendo posible también la asignación de valores intermedios. Este proceso de entrenamiento permitió corroborar que, tanto los adolescentes con categoría de

discapacidad intelectual como los que no, comprendían y manejaban adecuadamente el uso de la escala tipo Likert adaptada a la hora de responder a cada uno de los ítems del inventario.

5.5.3. Relato de vida.

Se trata de una técnica narrativa, interpretativa, que permite acercarse a la realidad social que los sujetos “representan y de la cual son síntesis”, según Gil-Ramírez (2010). De acuerdo con Guerrero (2010, 2011), las historias de vida permiten evidenciar el carácter diacrónico, dinámico y variable de condiciones de vulneración social, tales como la vivencia de la discapacidad intelectual.

Para este estudio, se invitó a los jóvenes a construir estas historias de vida a partir de herramientas audiovisuales (fotos y videos), de tal manera que dieran cuenta de su individualidad y particularidad. Para ello, se les facilitaron a los adolescentes tabletas electrónicas mediante las cuales éstos podían grabar en video o realizar fotografías que podían compartir voluntariamente en los espacios de encuentro y de reflexión posterior de los colectivos juveniles. Estas tabletas fueron financiadas a través de donaciones privadas así como con fondos de la Fundación A-kasa. Adicionalmente, los jóvenes podían construir sus relatos de vida mediante técnicas de escritura y de dibujo, las cuales permitían la posibilidad de simbolización y, al igual que los relatos de tipo audiovisual, podían ser compartidas de manera voluntaria con los compañeros de los colectivos juveniles.

A partir de pautas generales para el desarrollo del relato, mediadas principalmente por preguntas orientadoras derivadas de una temática específica a tratar en cada uno de los encuentros de los colectivos juveniles, se dio lugar a que fuera una construcción individual y personal, teniendo en cuenta que ésta era, en palabras de Gil-Ramírez (2010) “el producto del acto del sujeto hablante en una situación de interacción con un narrador al menos potencial”. (p. 89).

A modo de ejemplo, se presentan a continuación las preguntas orientadoras propuestas por los participantes de uno de los colectivos juveniles, al abordarse la temática de la “Amistad” y su relación con sus historias de vida (Ver Figura 18).

<p>Temática: AMISTAD</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La amistad hace parte de mi vida? 2. ¿Cuál es el recuerdo más agradable que tengo de amistad? ¿Cuál es el menos agradable? 3. ¿Quiénes son mis amigos/as? 4. ¿Cómo soy yo, como amigo?

Figura 23. Ejemplo de preguntas orientadoras propuestas por los adolescentes para abordar la temática “amistad” y su relación con los relatos de vida. Fuente: Elaboración propia.

5.5.4. Grupo focal.

Los grupos focales o de discusión, son una de las técnicas más referidas en los estudios relacionados con la subjetividad de grupos de personas asociadas a condiciones como las de discapacidad (Aedo y Farías, 2009; Labarca, 2009; Rodríguez et al., 2011; Soto y Vasco, 2008; Vargas, 2000). Según Sandoval (2002), se define como una técnica de carácter colectivo, que contrasta entre la individualidad de la entrevista en profundidad y lo grupal de una entrevista compartida o múltiple. Esta es una herramienta que puede enriquecerse y reorientarse a medida que progresa el estudio o investigación, y suele ser empleada como fuente básica de datos o como alternativa para profundizar en el análisis.

En esta técnica, hay una alta dependencia con la *interacción dentro del grupo*, a partir de los temas propuestos por el investigador, quien usualmente asume el rol de moderador (Valles, 1999). Para el caso específico de este trabajo, la intención de los grupos focales se orienta a un propósito puntual consistente en servir de insumo base para la caracterización de las Prácticas Sociales de Interrelación, desde los diferentes agentes involucrados: familiares, profesionales, los pares adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual y los propios adolescentes con la categoría de discapacidad intelectual. No obstante, aunque esta técnica se implementó de manera implícita al interior de los colectivos juveniles con los adolescentes, se aplicó de manera intencionada y sistematizada con cada uno de los grupos de familiares y de profesionales conformados en cada municipio, mediante una sesión dedicada específicamente para ello.

Para el diseño de los grupos focales del presente estudio, se tuvieron en cuenta algunas de las premisas propuestas por Morgan (1988; citado por Sandoval, 2002, p. 146)

al respecto, a saber: a) Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes; b) Promover la interacción entre los participantes; y c) Considerar el contexto personal de los participantes para generar sus respuestas al tópico explorado.

Adicionalmente, la planeación de estos grupos también implica tener en cuenta, según Sandoval (2002, p. 146), los siguientes aspectos: a) el número de grupos que se estructuren, teniendo en cuenta que cada uno de ellos constituye una unidad de análisis en sí mismo; b) que el tamaño de los grupos dentro del rango ya planteado sea de 6 a 8 participantes; c) la selección de los participantes; y d) la determinación del nivel de involucramiento del investigador como moderador.

Las prácticas identificadas en estos grupos focales, sirvieron de base para formular las entrevistas focalizadas con relato cruzado, técnica que se presentará en el siguiente apartado.

5.5.5. Entrevista focalizada con relato cruzado.

De acuerdo con Valles (1999), se considera esta herramienta como parte de las entrevistas cualitativas. A diferencia de la más clásica versión de la entrevista en profundidad, la entrevista focalizada está diseñada para colocar al entrevistado al frente de una *situación particular*, sobre la cual posteriormente pueden indagarse y extraerse elementos cognitivos y emocionales.

Dicha situación hace referencia a una experiencia concreta, derivada del material de estudio (por ejemplo, una película, una situación social no controlada, un experimento...), y se considera productiva cuando responde a cuatro criterios (Valles, 1999):

- 1) No es dirigida (se procura la espontaneidad y libertad de respuestas);
- 2) Es específica (se invita a respuestas concretas);
- 3) Es amplia (indaga en la gama de evocaciones de la persona); y
- 4) Es profunda y centrada en el contexto personal (debe permitir identificar si la experiencia tuvo significación central o periférica para la persona)

En el caso de la presente investigación, las situaciones concretas de exposición a los participantes se diseñaron en relación a la categoría *prácticas sociales de interrelación*, y se identificaron preliminarmente a partir de los grupos focales, como aquellas situaciones relacionadas con la construcción de identidad y la adolescencia y, particularmente, con la

dimensión de participación de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual. Se seleccionaron dos situaciones que se desarrollaron así, una de ellas en un aula de clase y la otra una sala de una casa, en cada caso se observa el trato del profesor a los estudiantes y de la madre a las hijas, respectivamente (esto será ampliado en los Resultados), estas situaciones fueron dramatizadas por un grupo de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial (Universidad de Antioquia) como actores naturales. Estas dramatizaciones fueron grabadas en video para ser presentadas en formato de video a los participantes de la investigación posteriormente.

El desarrollo de la entrevista focalizada fue sistematizada para ser aplicada de igual manera con cada grupo de agentes participantes (adolescentes, familias y profesionales) y su implementación se dividió entonces en tres momentos:

- 1) Presentación de los dos videos a cada grupo de agentes participantes.
- 2) Descripción de cada vídeo por parte de los participantes (para asegurar una línea base de comprensión del contexto de la situación: personajes, lugar en el que ocurre, situación desarrollada). Esta descripción se proponía sin valoración de lo ocurrido.
- 3) Discusión de las situaciones y valoración de las mismas en términos de “exclusión” e “inclusión”.

5.5.6. Colectivos Juveniles: estrategia para el encuentro y la participación.

Partiendo de la premisa de escuchar la voz de los adolescentes, se diseñó el espacio denominado “Colectivos Juveniles para el pensamiento libre”, como estrategia para el trabajo colectivo desde el cual promover la posibilidad de pensar, reflexionar, opinar y tomar decisiones por parte de los jóvenes participantes en la investigación. Esta estrategia se inspiró en el programa “*Pienso, luego soy uno más: pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*” de Sánchez (2011) y en los principios conceptuales de la *mediación cognitiva* y el *enriquecimiento instrumental* de Feuerstein (2003). La estrategia fue desarrollada por la autora de esta investigación y se constituye en uno de los productos de conocimiento que deriva directamente de este trabajo puesto que, gracias al impacto logrado en las comunidades donde se implementó, ha sido reconocido como un espacio de participación social al cual dar continuidad logrando así la sostenibilidad de las acciones iniciadas en las comunidades y, ante todo, el aporte significativo para las zonas de trabajo y los participantes. Esto será ampliado en las recomendaciones como parte de las líneas futuras de trabajo.

Los “Colectivos Juveniles” son entonces definidos como un espacio para los adolescentes – con o sin categoría de discapacidad intelectual- en los cuales compartir experiencias, saberes, ideas respecto a su propia identidad y a otros temas definidos por los propios adolescentes participantes. Al estar abierto a todos los y las adolescentes, busca aportar a la eliminación de barreras para la participación y la inclusión social. De manera específica, los Colectivos Juveniles de la presente investigación pretendía que los adolescentes pudieran:

- Expresarse sobre sus ideales e intereses, es decir, sobre su proyecto de vida.
- Comunicar sus formas de ver el mundo a quienes los rodean.
- Compartir las situaciones en las que se sienten excluidos y aquellas en las que se sienten reconocidos.
- Conocer jóvenes de otras regiones del país para compartir experiencias, ideas, sueños...
- Alzar su voz, en especial para aquellos que han sido considerados con discapacidad intelectual, a favor de su reconocimiento y sus derechos.

Como aspecto clave, debe aclararse que los Colectivos Juveniles no son centros de formación, ni talleres de habilidades, ni clases particulares, ni terapias ni citas psicológicas o similares. En lugar de esto, los Colectivos Juveniles suponen espacios para compartir y disfrutar, así como para reconocer la diferencia y poder construir un pensamiento libre. Considerando los objetivos de la presente investigación, se plantearon los siguientes criterios a los adolescentes para formar parte de un Colectivo Juvenil:

1. Tener entre 14 y 19 años de edad.
2. Expresar querer participar, de manera libre, voluntaria e informada en los colectivos.
3. Haber asistido a la reunión inicial de información con su tutor/a o representante legal.

Para lograr los objetivos planteados mediante esta estrategia metodológica, los Colectivos Juveniles se diseñaron con dos tipos de espacios de encuentro de los jóvenes adolescentes:

1) *Encuentros dirigidos*

Suponían espacios de encuentros mensuales, con una duración de 3 a 4 horas, los cuales eran dirigidos por los profesionales vinculados al proyecto y se grababan en formato audiovisual. En estos encuentros se introdujeron, a su vez, las otras

herramientas e instrumentos de evaluación de la investigación (entrevista socio-demográfica, Inventario de Estilos de Identidad, grupos focales, relatos de vida, etc.)

2) *Encuentros independientes*

Consistían en espacios mensuales llevados a cabo con posterioridad a los encuentros dirigidos. Estos espacios tenían como objetivo el que los adolescentes se encontraran de forma más independiente y bajo el acompañamiento de un líder elegido por ellos mismos de forma democrática. No obstante, en estos encuentros, se contaba con la presencia de un adulto vinculado al proyecto quien no participaba sino que estaba presente como soporte logístico para el desarrollo del encuentro.

Por otra parte, cada encuentro cuenta con una estrategia metodológica diseñada a partir de cuatro momentos: el momento para conversar, el momento para preguntar, el momento para reflexionar y el momento para crear. Estos momentos suponen una guía metodológica de cada uno de los encuentros dirigidos de los Colectivos Juveniles y, en algunas ocasiones, fue adoptada su estructura en los encuentros independientes por parte de los jóvenes participantes en los colectivos. Cada uno de estos momentos se acompaña de una orientación específica, a saber:

1. *Momento para conversar*

Con base en la lógica de los métodos narrativos, se propone este primer momento como espacio para la presentación de un tema definido previamente por el grupo (ej. identidad, sexualidad, política, creencias, etc.), cuya selección se realizó previamente por el colectivo juvenil específico en un primer encuentro de *encuadre*. La socialización del tema se realiza con el apoyo de diferentes materiales y fuentes (videos, lecturas, invitados expertos en el tema, entre otros), buscando que este momento les permita a todos acceder a información sobre el tema en discusión, de tal manera que estimule la curiosidad creativa, el pensamiento y les brinde elementos para comparar con sus experiencias previas. El tiempo estimado de este momento es de 1 hora aproximadamente.

2. *Momento para preguntar*

En este momento se estimula al grupo a generar preguntas acerca del tema que se está abordando, considerando la posibilidad de preguntar como un medio de generar pensamiento (Sánchez, 2011). Para lograr esto, se hace uso de un tablero o de hojas de

papel, en las cuales cada integrante del grupo escribe preguntas que derivaron de la presentación del tema. El adulto moderador también puede contribuir, pero debe asegurarse primero de haber garantizado la participación de todos los adolescentes.

Para efectos de promover la participación de los adolescentes, es ideal que todas las preguntas se escriban en un lugar visible a todos y, de ser necesario, hacer uso de símbolos iconográficos que permitan a quienes no leen, reconocer de qué se trata la pregunta. En este momento, no se resuelve ninguna pregunta y se establece la premisa de que todas las preguntas son válidas y que debe garantizarse el respeto a las mismas.

Luego de escribir todas las preguntas en el lugar visible, tal como un tablero, el moderador invita a los adolescentes a revisarlas y a generar categorías, agrupando las preguntas que puedan referirse a cuestiones similares, haciendo uso para ello de principios de la mediación cognitiva como herramienta para acompañar el proceso. Este trabajo lo deben hacer los participantes de forma autónoma, y las intervenciones del moderador adulto sólo se producen en caso de controversias que comiencen a generar respuestas poco asertivas por parte de algún participante. Una vez priorizadas las preguntas por parte del grupo de participantes, puede hacerse un receso para los adolescentes, antes de comenzar el momento tres.

3. Momento para reflexionar

Este momento está basado en el reconocimiento de la voz de todos, en la promoción de la oportunidad de expresión y en la estimulación del reconocimiento de la diferencia. Para este momento del encuentro, el moderador adulto deberá asegurar que los adolescentes estén dispuestos física y emocionalmente tras el receso, que recuerden las pautas de participación establecidas en la sesión de encuadre, y que cuenten con las preguntas priorizadas.

Partiendo de la primera pregunta priorizada, se comienza la reflexión sobre el tema. Por reflexión se entiende la capacidad y posibilidad de conversar, opinar y plantear ideas, respecto a una pregunta formulada alrededor de un tema específico. Esto, en palabras de Lippman (Sánchez, 2011) supone estimular la capacidad de filosofar y de generar pensamiento.

Se deben responder todas las preguntas programadas en este momento del encuentro y, las que llegaran a quedar pendientes por limitaciones de tiempo, deben guardarse en el registro del grupo, para retomarlas en otra sesión.

4. Momento para crear

La creación en el contexto de los Colectivos Juveniles hace referencia a la posibilidad de construir elementos que perduren como símbolos de los temas trabajados. Cada dos sesiones, los adolescentes que conformaban el colectivo elaboraban un proyecto creativo, tal como construir atrapasueños, realizar fotografías o elaborar un portarretrato.

Cabe mencionar que estos cuatro momentos no son lineales, sino que más bien se constituyen en momentos cíclicos en tanto el momento 4 puede dar lugar a nuevos temas de interés que determinen el momento 1 del siguiente encuentro, tal como se observa en la Figura 19 a continuación.

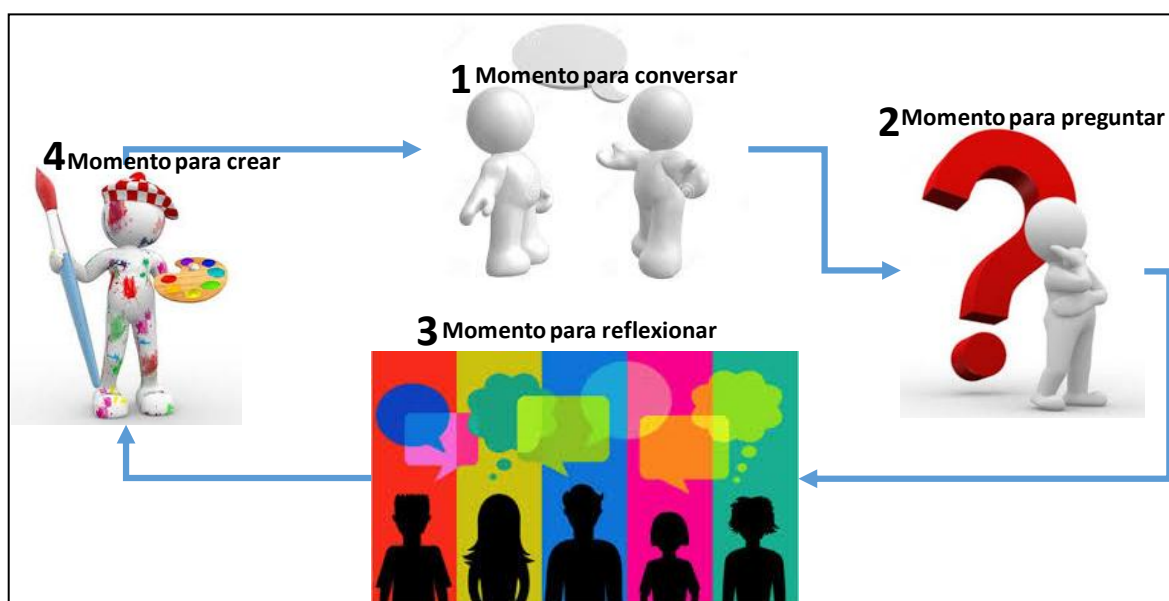


Figura 24. Modelo metodológico de los Colectivos Juveniles. Fuente: Elaboración propia.

5.6. Ruta Metodológica del Proceso de Recolección de Información

Habitualmente, desde los lineamientos clásicos de la investigación académica, este apartado está reservado para una explicación detallada y minuciosa del cómo, cuándo y dónde se llevó a cabo el proceso de la etapa denominada recolección de información. En esa misma tradición, el investigador expone los elementos cronológicos

y situacionales que explican el despliegue de las técnicas e instrumentos definidos. Y todo ello está muy bien, brinda coherencia y un hilo conductor para quien luego llega al texto, sea en el rol de la valoración o de la aproximación al nuevo conocimiento; sin embargo cuando se arriesga por una apuesta metodológica transdisciplinaria como la que aquí se ha planteado, en la que además se tiene como premisa –innegociable- el enfoque emancipatorio, este apartado es más la oportunidad de compartir una experiencia colectiva de trabajo, que no es lineal, ni fue estática, sino que se trata más bien de una experiencia de entradas y salidas, de “ires y venires”, de peregrinaje y recorridos, con y por (no para) personas de diferentes lugares, procedencias y categorías. Fue la oportunidad de tejer ideas, sueños, pensamientos, que se van materializando en este texto. Dentro de esos sueños está el poder mostrar –con los instrumentos y lenguaje de la investigación formal- que hay otras formas en las que el conocimiento se construye, otros ritmos y lenguajes (no referido este último al sentido idiomático, sino a la construcción social de interacciones comunicativas, a las formas simbólicas no verbales, a los rasgos culturales...) que pueden ser válidos en el campo de las ciencias del conocimiento.

Las evidencias que demuestran lo anterior, no se encuentran en los apartados de resultados o de discusión, sino que están en todo el proceso de investigación. Esta es una de las posibilidades y, al mismo tiempo, la demanda de la investigación emancipatoria, lo cual la hace compleja y a su vez amplia. Podría decirse que este enfoque amplía la posibilidad de la Investigación –Acción Participativa (IAP) en el sentido de reconfigurar la participación y transgredir los sistemas, tal como lo afirma Absalón Jiménez (A. Jiménez y Torres, 2006). El reto, sin embargo, está en que dicha emancipación esté presente siempre, sin dudarlo y sin dar lugar al prejuicio a través de la pregunta continuada acerca de la capacidad, tal como “¿y ellos/ellas sí pueden?” al hacer referencia a los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual. En el caso de la presente investigación, esta pregunta apareció en todos los momentos y espacios de validación científica, de la mano del cuestionamiento de la capacidad intelectual de los participantes y, por tanto, su propia capacidad para participar en la investigación, arriesgando para poder encontrar caminos. Smith y Swart (2014) lo plantean directamente de la siguiente manera:

Los principios del paradigma emancipatorio de investigación requieren que el investigador considere cuidadosamente no sólo los mecanismos de generación de

datos, sino también los de análisis de datos. Esto busca mantener las voces íntegras de los participantes de la investigación. (p. 427)²⁵.

Con este marco de fondo, aventurarse a compartir la experiencia de este camino recorrido resulta una tarea de complejidad que involucra momentos, actores y lugares diversos. Muy a propósito del lugar en el que nace la idea de la investigación y de las personas que se sitúan en ese inicio, esta narrativa del proceso de trabajo de campo bien puede ser un guion teatral, metáfora que se utilizará para otorgar la voz de cada personaje y su presentación en este campo.

También, para facilitar al lector el transcurrir por la ruta metodológica del estudio, se ha representado gráficamente los diferentes momentos y procesos investigativos desarrollados en cada uno de ellos, a partir de la Figura 20 a continuación, así como las relaciones no lineales entre los diferentes momentos de recolección de información del estudio.

|

²⁵ Traducido del original “The principles of an emancipatory research paradigm require that the researcher carefully consider not only the mechanisms of data generation, but also those of data analysis. This seeks to maintain the unabridged voices of the research participants.” (Smith y Swart, 2014, p.427)

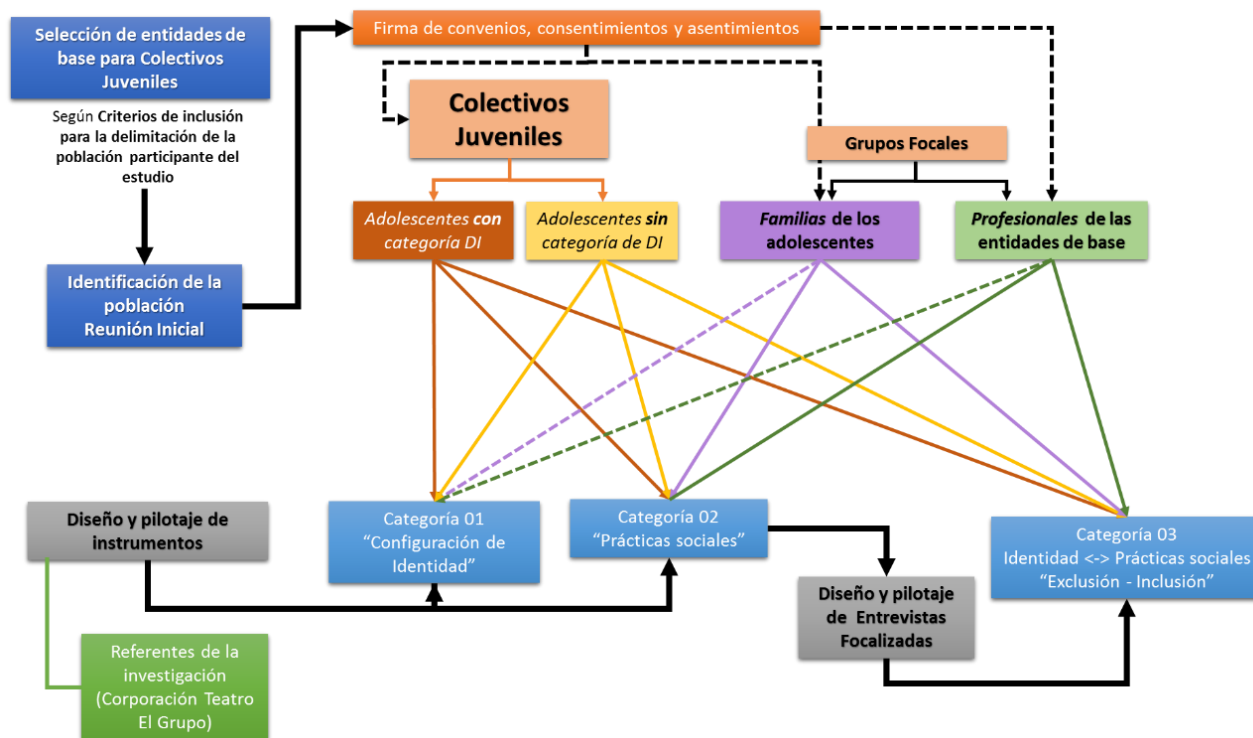


Figura 25. Ruta metodológica del proceso de recolección de información. Fuente: Elaboración propia.

5.6.1. Primer acto. Sobre qué significa investigar y la revisión de herramientas.

Para reconstruir la historia acerca del proceso de recolección de información, es necesario devolverse a los inicios de la investigación: una conversación casual con una joven actriz en torno a los demás, a cómo nos/los ven como actrices y actores cuando entran en escena y acerca de cómo se perciben los aplausos inmediatos, casi injustificados del público. La conversación se desarrolla con Paulina Zapata, una gran actriz y artista, la cual desde su formación de carácter ha logrado ser reconocida por muchos como una persona auténtica con la que se puede hablar de la trisomía 21 sin tapujos. Ella fue (y es) la protagonista de esta historia y, por eso, después de muchos años de la conversación sobre lo que representaba el ser llamada “mongólica”, Paulina vuelve a aparecer en la escena, pero esta vez como una mujer adulta, con muchas experiencias y

vivencias compartidas con su grupo de amigos y colegas en la Corporación Teatro “El Grupo²⁶” de la ciudad de Medellín.

Así como Paulina, otros integrantes de la corporación de teatro hicieron parte de la idea de investigación, tal como José Pablo Monsalve, otro de los más interesados en que se lograra escribir esta historia. Luego, con estas amistades como puerta de entrada, otros miembros de la corporación se suman a la reflexión inicial del proyecto, decidiendo participar como “referentes de la investigación” o como “participantes de la investigación” quienes tenían el rango de edad concebido como adolescencia. Otros artistas de TEG tomaron la decisión de no participar directamente, sino ser más bien espectadores. El grupo de “referentes” quedó entonces constituido por: Paulina Zapata, José Pablo Monsalve, Habeidy Cano, Santiago Moreno, Sara Tejada y Sara Mesa.

El primer paso que desarrolló entonces la investigadora fue poner en conversación el diseño de la investigación (objetivos y marco metodológico) con una presentación que permitiera la comprensión desde sus diferentes ritmos y estilos cognitivos, así como la validación de que el diseño sí era acorde con sus ideas preliminares (en las que participaron algunos de los “referentes”). Una vez establecido un lenguaje común respecto a la investigación, se conversó con el equipo de “referentes” cuestiones relativas a las herramientas y al procedimiento a seguir, respondiendo a preguntas tales como:

- ¿Por qué con adolescentes?
- ¿Es de interés hacerlo en ciudades diferentes? ¿Por qué?
- ¿Se deberían involucrar las familias? ¿Cómo y por qué?

Si bien estas cuestiones estaban ya analizadas desde el ámbito académico por la investigadora (los antecedentes investigativos y los fundamentos conceptuales), la invitación a revisarlas con el equipo de “referentes” se constituía primero, en una forma de validar que el proceso estaba acorde con las necesidades manifestadas por el grupo de base (población oprimida, en términos de la investigación emancipatoria) y, en un segundo lugar, la revisión de estas cuestiones se convertía en el camino para hallar direcciones metodológicas alternativas (en términos de la implementación de las técnicas para el trabajo de campo). Ambos propósitos se cumplieron y de este encuentro surgieron consideraciones de relevancia para la investigación, las cuales se han consolidado y

²⁶ La Corporación Teatro El Grupo es una organización artística de la ciudad de Medellín, que promueve la generación de actividad teatral para personas categorizadas con discapacidad intelectual. Para ampliar la información se puede visitar el link <http://teatroelgrupomedellin.blogspot.com.co>

organizado a continuación a partir de las ideas expresadas, pues emergieron en un orden gramatical diferente:

- Tener en cuenta que son adolescentes. Sin importar la categoría de la discapacidad intelectual, son adolescentes que muchas veces son tratados como niños.
- Es importante que la investigación se desarrolle en diferentes ciudades; no en todos lados los adolescentes son iguales.
- Sí es importante que se inviten adolescentes sin discapacidad intelectual, para que aprendan.
- Frente a la aplicación de cuestionarios, los participantes deben saber primero de qué se trata. Si es muy difícil, que ellos puedan pedir ayuda.
- Frente a la elaboración de los videos de las entrevistas focalizadas, deben hacerse con diferentes acentos para que en cualquier ciudad los puedan comprender.
- Frente al proceso de análisis, preguntarles siempre a los adolescentes acerca de qué piensan. Se pueden hacer grupos para hablar de los resultados de la investigación.

Con estas consideraciones y otros elementos generales se dio inicio al proceso con los adolescentes. Dada la agenda de la Corporación Teatro “El Grupo” y los tiempos definidos para el trabajo de campo, no fue posible desarrollar encuentros compartidos entre adultos con categoría de discapacidad intelectual y adolescentes de la investigación, lo cual fue una de las propuestas metodológicas sugeridas por los “referentes” (para poder contarles sus historias de vida).

5.6.2. Segundo acto. Acuerdos y desacuerdos para tejer nuevas formas de compartir.

Partiendo de los elementos planteados tanto a nivel teórico como desde las bases del grupo de “referentes”, se establece como punto de partida la realización de una reunión informativa con adolescentes y familias de cuatro ciudades de Colombia: Medellín, Cartagena, Bucaramanga y Silvia, de la mano de varias entidades de base en cada municipio que convocaba a los posibles interesados a asistir a dicha reunión. De esas localidades, Cartagena y Bucaramanga representaban el contexto “intermedio”, por lo cual la decisión final de seleccionar una de las dos ciudades estaría de la mano de los resultados de este primer contacto.

Las reuniones iniciales mostraron otras realidades en cada ciudad. Por ejemplo, las preguntas por parte de los familiares y profesionales acerca de la conformación de los

colectivos juveniles, pone en evidencia los primeros datos de la investigación: ¿pueden “juntarse” adolescentes con y sin discapacidad intelectual? ¿qué le puede pasar a mi hijo (con discapacidad intelectual) si los demás lo miran raro? ¿qué pueden pensar los adolescentes (sin discapacidad intelectual) si los juntan con otros diferentes a ellos? Preguntas que revelan las percepciones, miradas, juicios y prejuicios que circulan en determinados ámbitos en relación con las personas categorizadas con discapacidad intelectual.

Las preguntas incluso llegaron a tocar la esfera de lo logístico/operativo. En Bucaramanga, en un encuentro previo con representantes de instituciones de atención a adolescentes con categorías de discapacidad (principalmente intelectual) coincidieron en que, de hacerse la reunión inicial en una de sus sedes, era muy poco probable que asistieran adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual desde la siguiente premisa: “Ellos van a pensar que los llevan a donde están los raros” y otras expresiones similares. En Silvia, se consideró esta misma situación por parte de los representantes de las instituciones: “Dónde hacer la reunión para que vengan diferentes adolescentes y no solo los del Aula de Apoyo²⁷”, además de otra razón de tipo logística sobre el espacio físico, lo cual llevó a que la reunión se realizara en un salón social del hotel más reconocido en el municipio.

Para el caso de Medellín y Cartagena, la reunión se realizó en sedes de instituciones reconocidas por la atención a poblaciones con discapacidad, donde el argumento respecto a la posibilidad de asistencia sesgada no fue relevante, a causa de que ambas instituciones son también reconocidas como espacio de “obra social” por parte de la comunidad cercana o por las comunidades derivadas de sus mismos integrantes, tales como hermanos de usuarios o de empleados, vecinos del sector, etc.

Con expectativas inciertas respecto a los resultados de la convocatoria a las comunidades, se llevó a cabo el lanzamiento de una invitación a formar parte de los Colectivos Juveniles, como estrategia diseñada para la participación en la investigación desde la base de los principios de la investigación emancipatoria. Estas invitaciones se realizaron, por una parte, a través de afiches (ver Figura 21) que fueron diseñados por una profesional de la Comunicación Social (voluntaria de la investigación) y que incluía un logo identificativo del proceso y, por otra parte, mediante el “voz a voz”. Ambas estrategias se desarrollaron tanto de manera abierta como dirigida: *abierta* en espacios educativos y

²⁷ La referencia al “Aula de Apoyo” es indicativa del lugar físico donde reciben atención especializada únicamente estudiantes con alguna categoría de discapacidad. En el caso del municipio de Silvia, este es el único espacio de su tipo y tiene nombre propio, aun cuando está situado dentro de las instalaciones de una Institución Educativa.

sociales donde podía ser visualizado por adolescentes en general (con y sin categoría de discapacidad intelectual) y *dirigida* en espacios educativos, sociales y otros donde se encontrarían habitualmente adolescentes específicamente con la categoría.

**COLECTIVOS JUVENILES
PARA EL PENSAMIENTO LIBRE**

**COLECTIVOS
VOZ LIBRE
JUVENILES**

Si quieres hacer parte de un espacio donde puedas expresar tu voz, conocer otros jóvenes, compartir tus experiencias,

Te invitamos para que asistas con tu familia a una charla para que conozcas más de esta idea que es para ti y otros jóvenes como tú.

QUEREMOS QUE SEPAS:

Los colectivos juveniles NO son centros de formación, talleres de habilidades, clases particulares, terapias, citas psicológicas, o similares.

¡Son espacios para compartir y disfrutar!

LUGAR: _____

FECHA: _____

HORA: _____

INVITAN:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

A CASA

Figura 26. Afiche de la convocatoria realizada para participar en Colectivos Juveniles. Fuente: Elaboración propia.

Para este proceso, en cada zona seleccionada se contó con el apoyo de organizaciones locales que trabajan en el campo de atención a personas con discapacidad y se realizaron reuniones previas con entidades locales, dando lugar a la difusión previa de la convocatoria de reunión inicial. Es importante anotar que, en cada municipio esta reunión inicial permitió observar elementos relevantes en cuanto la conformación del campo social relativo al trabajo institucional en el marco de la atención a las personas con discapacidad intelectual: mientras que en Cartagena y Silvia a las reuniones previas asistieron entidades locales, funcionarios de la autoridad local y diferentes estamentos (no sólo especializados en el campo de la discapacidad), en Medellín y Bucaramanga en estas

reuniones previas sólo participaron entidades de servicios especializados. Esto puede explicarse desde varias ópticas pero, para efectos de este apartado, sólo se comentará que esta diferencia influyó de manera determinante en la manera en la que se desarrolló la reunión inicial con las familias y los adolescentes.

Tras las reuniones iniciales, se obtuvo el compromiso de 43 jóvenes y de sus familias de las ciudades de Medellín, Cartagena y Silvia, en la forma que se explicará más adelante. En el caso de Bucaramanga, no se logró conformar el colectivo juvenil, debido a los análisis críticos de las familias asistentes respecto a cuáles serían las características del total de adolescentes que conformarían el colectivo. Al respecto, varias familias expresaron que su autorización a participar estaba sujeta a saber quiénes serían los demás participantes, pues necesitaban conocer de la procedencia de éstos, así como sobre algunos detalles logísticos del total de los encuentros y en qué lugar exactamente se realizarían los demás encuentros, pues el lugar seleccionado para la reunión inicial no les satisfacía en términos de distancia para la movilidad. En esta reunión, en la que participaron cuatro adolescentes y sus familias, se evidenció la resistencia a la generación de espacios mixtos, más en términos de clases sociales que en relación con la categoría de discapacidad intelectual, desde expresiones de los familiares como “debemos saber qué tipo de muchachos van a estar con nuestros hijos”. Estas perspectivas fueron la base para que las familias asistentes decidieran no hacer parte de la investigación. En cuanto los jóvenes adolescentes que participaron en este encuentro en Bucaramanga, aunque expresaron su interés en participar, también manifestaban discursos similares a los de sus padres, indicando que si eran jóvenes de otros barrios o instituciones diferentes a las suyas (tres de ellos provenían de uno de los colegios privados más prestigiosos de la ciudad de Bucaramanga) sería muy complejo el desarrollo del colectivo juvenil. Sólo una joven, proveniente de una entidad privada *con subsidio* (en cursivas por tratarse de una expresión de la joven) expresó que sería mejor que participasen chicos de toda la ciudad.

A continuación, se presenta una fotografía tomada de los adolescentes que participaron en esta reunión, la cual se publica aquí con autorización de los mismos y de sus familiares.



Figura 27. Jóvenes participantes de la reunión inicial en la ciudad de Bucaramanga. Fuente: Registro fotográfico de la investigación. Autorización firmada por ellos y sus familias.

La conclusión final en Bucaramanga, pese a las intenciones de las directivas de varias entidades locales (entre ellas la organización anfitriona, la Fundación Carlos José Ramón), fue que no se podría llevar a cabo el espacio de investigación, pues además de no contar con un número suficiente de jóvenes para iniciar el colectivo juvenil (de los cuatro jóvenes sólo uno dijo que sí), otras limitaciones relacionadas con las condiciones sociales y operativas descritas, llevaron a que el equipo investigador asumiera la decisión de no incluir este contexto de estudio en la investigación.

Por otra parte, las reuniones en Cartagena, Medellín y Silvia dieron lugar a la conformación de los tres colectivos juveniles que formaron parte de la investigación. En este punto, los “referentes” de la investigación plantean que *es mejor cuando las familias entienden las diferencias* y la importancia de compartir entre adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual. A propósito de esto, para la conformación de los colectivos juveniles, se estableció como criterio principal de inclusión la edad (14 – 19 años, con algunas excepciones de 13 años por la motivación) y no la categoría de discapacidad intelectual. Con esta decisión, el riesgo metodológico estaba en que los colectivos juveniles se conformaran sin adolescentes con la categoría de estudio

(discapacidad intelectual) pero, con la pretensión viva de no generar procesos de exclusión y señalamiento, se confió la conformación del grupo al proceso de convocatoria la cual, como ya se mencionó, se realizó tanto abierta como dirigida a espacios de atención especializados.



¿QUÉ ES?

La Universidad de Antioquia en asocio con la Fundación A-Kasa, y con el apoyo de organizaciones locales, inician el desarrollo de un proyecto que busca generar un espacio para los adolescentes con o sin categoría de discapacidad intelectual- para compartir sus experiencias, saberes, ideas respecto a su propia identidad.

Este espacio es llamado "Colectivos Juveniles para el pensamiento libre" y está abierto a todos los y las adolescentes del municipio, buscando así la eliminación de barreras, la participación y la inclusión.

¿QUIENES PUEDEN PARTICIPAR?

Los adolescentes que cumplan los siguientes requisitos:

- Tener entre 14 - 19 años
- Haber asistido a la reunión inicial de información y expresión de interés (con la familia)
- Querer participar, de manera libre, voluntaria

¿PORQUÉ PARTICIPAR?

A través de estos Colectivos Juveniles se busca que los adolescentes puedan:

- Expresarse sobre sus ideales e intereses, sobre su proyecto de vida
- Comunicar sus formas de ver el mundo, a quienes los rodean
- Compartir las situaciones en las que se siente excluidos y aquellas en las que se sienten reconocidos.
- Conocer jóvenes de otras regiones del país, para compartir experiencias, ideas, sueños.
- Levantar su voz, en especial para aquellos que han sido considerados con

discapacidad intelectual, a favor de su reconocimiento y sus derechos.

Es de suprema importancia recordar que los colectivos juveniles NO son centros de formación, talleres de habilidades, clases particulares, terapias, citas psicológicas, o similares. SI SON espacios para compartir y disfrutar, reconocer la diferencia y poder construir un pensamiento libre.

¿CUANDO COMIENZA?

Los Colectivos Juveniles iniciarán el mes de Julio del presente año y finalizarán su primera etapa en enero de 2017. Tienen dos tipos de espacios:

- **Encuentros dirigidos:** Con una duración de 3 - 4 horas; estos se realizará de forma mensual, dirigidos por los profesionales vinculados al proyecto.
- **Encuentros independientes:** espacios quincenales para que los adolescentes trabajen de forma independiente, bajo el acompañamiento de un líder elegido de forma democrática en el primer encuentro de Colectivo Juvenil.

¿DONDE?

Este proyecto se desarrolla en tres municipios, con el apoyo de las siguientes organizaciones, asociadas a la Fundación A-Kasa:

- Fundación FUNISTEJE (Silvia - Cauca)
- Fundación Carlos José Ramón (Bucaramanga - Santander)
- Fundación Mónica Uribe (Medellín - Antioquia)
- Fundación ALUNA (Cartagena de Indias, Bolívar)

En su municipio, el lugar para el desarrollo de los Colectivos Juveniles les será informado oportunamente.

Figura 28. Contenido del díptico entregado en las reuniones iniciales a las familias y adolescentes. Fuente: Elaboración propia

En este camino, muchas de las premisas iniciales fueron replanteadas por parte de los miembros del equipo de investigación, como las probabilidades de participación de

adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual en los colectivos juveniles y su posible apatía a estar en espacios comunes con adolescentes con categorías de discapacidad intelectual, lo cual fue confrontado por el amplio interés de los adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual por participar en cada uno de los tres colectivos juveniles.

También se confrontó durante este proceso otra premisa previa de los investigadores acerca de la consideración de que todo adolescente con la categoría de discapacidad intelectual sí querría participar en los colectivos, lo cual no fue ciertamente así. En este sentido, aunque durante la conformación de los colectivos juveniles, el equipo de investigación tenía la expectativa de que los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual serían los más interesados y la mayoría de los participantes de los colectivos juveniles debido a los antecedentes, tanto teóricos como contextuales, que indicaban que estos adolescentes presentan un menor nivel de participación en procesos sociales similares a los colectivos juveniles, en la realidad se dieron situaciones en cada uno de los tres colectivos juveniles que desvirtuaron esta expectativa: si bien las familias de algunos de los adolescentes se mostraron interesadas, jóvenes como Ana en Medellín, Luis en Silvia y Camilo en Cartagena²⁸, que comparten el estar en la categoría de discapacidad intelectual, decidieron no querer formar parte de los colectivos juveniles. Las razones de cada uno son diferentes, y fueron expresadas de maneras diversas –como diversos somos los humanos- pero tienen en común el romper con la premisa de que toda persona con categoría de discapacidad intelectual quiere hacer parte de todo lo que se les disponga. La historia de estos tres jóvenes permitió observar y valorar de otra manera el desarrollo de los colectivos juveniles pues, en tanto espacio de participación para la voz libre, era también coherente la posibilidad de expresar que “no se quería estar” por la razón que fuera y manifestado de la forma que sea. De eso precisamente se trata este estudio, de dar la voz y permitir a los jóvenes asumir sus propias decisiones, incluyendo la de no ser parte del colectivo juvenil.

En esta especie de silogismo, todo salió como no estaba previsto y así estuvo bien, porque permitió desarrollar miradas alternativas respecto a la relación adolescentes, en función de la categoría de discapacidad intelectual. Estos procesos mostraron, por tanto, acuerdos y desacuerdos que finalmente revelan cómo se construye la vida, no rígida o estática, no sólida y eternamente inmóvil, sino que, por el contrario, dinámica, movable y cambiante.

²⁸ Los nombres son ficticios para protección de los datos de las personas, pero el género se conserva.

5.6.3. Tercer acto. Los adolescentes entran en escena y se toman el poder.

La conformación de los colectivos juveniles oficiales se da aproximadamente un mes después de la reunión inicial, y los espacios que los reciben en cada ciudad son tan diversos como el contexto mismo. En Cartagena, la Corporación Aluna²⁹ abre sus puertas en un espacioso kiosko al aire libre, que permite recordar que se está al lado del Mar Caribe, pues la brisa tibia llega y ayuda a que la temperatura de más de 30° no sea óbice para no disfrutar los encuentros. En contraste, Silvia recibe a los jóvenes en una antigua casa, La Casona, que hoy sirve como hotel a muchos visitantes, especialmente de paso, y que destaca por su construcción de tipo colonial, paredes en bareque que aún huelen a campo, y una zona verde con un pequeño kiosko que sirve como punto de trabajo inicial de los adolescentes, al menos hasta que el Páramo indica que ya viene bajando y es necesario entrarse para resguardarse del frío que baja hasta los 10°. Por último, en Medellín fue la Universidad de Antioquia quien recibió al colectivo juvenil, específicamente en los salones de la Facultad de Ingeniería de la sede Central de la Universidad, un campus con adecuaciones de diseño universal en su infraestructura y con vegetación a su alrededor, donde estudiantes (jóvenes adultos) con miradas incrédulas y curiosas vieron transitar a un inusual grupo de jóvenes adolescentes por los pasillos donde habitualmente sólo se escucha hablar de álgebra y cálculo diferencial, de trabajos y parciales, entre otras cosas de la vida universitaria. A continuación, se presentan algunas fotografías de los colectivos juveniles en estos espacios (figuras 29 a 31).

²⁹ ALUNA es “una entidad sin ánimo de lucro que ofrece atención integral pedagógico-terapéutica a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva y múltiple, y que sirve como modelo en el tema de la pedagogía especial en Colombia” Tomado de: <https://www.aluna.org.co/es/index.htm>



Figura 29. Integrantes del Colectivo Juvenil de Cartagena. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.



Figura 30. Integrantes del Colectivo Juvenil de Medellín. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.



Figura 31. *Integrantes del Colectivo Juvenil de Silvia. Fuente: Registro fotográfico de la investigación.*

Cada grupo se conformó de maneras específicas: en términos del nivel de familiaridad de los integrantes, en Cartagena y en Silvia había más adolescentes que se conocían previamente que en el caso de Medellín; en términos de las procedencias institucionales, resultó mucho más variado en Medellín y en Cartagena que en Silvia; en relación con la distribución de edades, en Cartagena y Medellín la tendencia de edades de los adolescentes se situaba en el rango superior a los 15 años, mientras que en Silvia esta tendencia fue menor y los adolescentes eran más jóvenes. Solamente una tendencia no fue visible al inicio: la presencia/ausencia de la categoría de discapacidad intelectual, a excepción de los participantes con trisomía 21 (conocida como síndrome de Down), quienes fueron reconocidos inmediatamente, no con base en esta categoría sino como personas que se integran en una categoría diferente, en términos de funcionamiento intelectual. Todos los demás participantes tuvieron como punto de partida el ser adolescentes.

Tras la sesión informativa se programó un primer encuentro con las familias y con los adolescentes con la finalidad de aplicar, por separado, una entrevista socio-demográfica y el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5). No obstante, estas sesiones de evaluación no forman parte propiamente de la estrategia de colectivos juveniles, la cual se inició tras este proceso de evaluación.

En relación con las **entrevistas sociodemográficas**, en total fueron recolectadas un número 43 que fueron desarrolladas en su totalidad con el principal cuidador (en su mayoría madres, pero también participaron otro tipo de cuidadores), mediante conversación orientada por las preguntas del cuestionario, de acuerdo con las indicaciones ya presentadas en el apartado 5.5.1. Durante el proceso de las entrevistas, se contó con el respaldo de personal de las organizaciones locales en Silvia y Cartagena, así como con un grupo de voluntarias de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín, quienes apoyaron la realización de la entrevista después de un proceso de entrenamiento en el instrumento. Para el caso de Silvia y Cartagena, quienes apoyaron fueron profesionales en Trabajo Social, con experticia en este tipo de herramientas.

En este proceso también se tuvo presente la palabra de los adolescentes, a quienes se involucró en la entrevista, principalmente en las preguntas de la participación. Fue precisamente en el contexto de las entrevistas donde aparece por primera vez en escena el diagnóstico de “discapacidad intelectual”. Sin embargo, la referencia a condiciones particulares de sus hijos e hijas no aparece necesariamente ligada a esta categoría, se aprecia por el contrario una más clara referencia a diagnósticos clínicos específicos o a deficiencias en las estructuras corporales, e incluso en muchos casos referencia a la denominación anterior “retraso mental” o a términos instituidos oficialmente en el contexto educativo, como “necesidades educativas especiales” o su abreviado “especial”, como descriptor que califica al sujeto: “mi hijo es *especial* desde que era pequeño”. Cuando se trata de condiciones médicas específicas se refieren más directamente al nombre del diagnóstico: “él tiene esquizofrenia”; “él tiene síndrome de Down”. Cuando no se reconoce una condición diagnóstica determinada, se recurre a los discursos aprendidos desde los entornos de educación o salud: “a mí me dijeron que ella tenía retraso mental y por eso ella no aprendía”; “a ella le descubrieron la discapacidad cuando le hicieron una valoración en la Fiscalía por abuso sexual; ahí la psicóloga me dijo que era que ella tenía un retraso”.

Estas entrevistas se convirtieron en el punto de partida para el acercamiento inicial a las familias, tanto a aquellas cuyos hijos e hijas se categorizaban con discapacidad intelectual como las que no. Es importante compartir aquí que a menudo las familias de adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual, se sorprendían frente a la pregunta “*Ha recibido atención por su discapacidad en los últimos 12 meses*”, de si su hijo/hija presentaba algún diagnóstico clínico como éste; expresiones como “no ¿o usted le ve algo?”, con otras formas o maneras de expresión pero que denotan al fin de cuentas la actitud frente a esta categoría.

En este mismo momento de encuentro, se programó un espacio aparte con los adolescentes para aplicar el **Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5)**, el cual fue adaptado en cuanto a la escala de respuestas tipo Likert para la presente investigación, como ya fue descrito en el apartado 5.5.2. Para la correcta aplicación de este inventario a los adolescentes, se desarrolló el siguiente proceso: en primer lugar, un entrenamiento en el procedimiento de asignación de las respuestas a los ítems del inventario mediante la escala tipo Likert y, en segundo lugar, el diligenciamiento en sí del cuestionario en formato grupal por el grupo de adolescentes de cada colectivo.

Respecto al primer proceso, el de familiarización y entrenamiento en el uso del cuestionario, se desarrolló un ejercicio en el que se presentaban 30 imágenes correspondientes a adolescentes en diferentes situaciones al grupo de participantes del colectivo y, tras presentar cada una de ellas se les daba la siguiente instrucción “Miren estas imágenes y cuéntenos que ven”. Con este proceso, se motivó a la expresión de las opiniones y reacciones de los adolescentes frente a las imágenes, ante las cuales emergieron frases relativas al nivel de gusto o afinidad por las acciones u objetos presentes en la imagen (por ejemplo, “me gusta esto”, “no me gusta”, “me gustaría hacer/ser esto”). Luego de revisar y discutir todas las imágenes, se introdujeron las frases de la tabla 7 como parte de la socialización, procurando que los jóvenes tuvieran mayor claridad respecto a lo que significa estar de acuerdo o en desacuerdo cuando se habla de la propia identidad: “Cuando algo no se parece en nada a mí, puedo decir también que estoy en desacuerdo con eso; Cuando algo se parece mucho a mí, puedo decir que estoy totalmente de acuerdo”.

Después de la socialización, se le entregó a cada adolescente una ficha de cartulina donde debían escribir los números del 1 al 5 en sentido horizontal o vertical, pero conservando el orden creciente (de menor a mayor) y se les dio la siguiente instrucción: “Voy a presentarles una a una las imágenes que acaban de ver; cada uno va a señalar en la tarjeta un número dependiendo de qué tanto están de acuerdo o en desacuerdo con la imagen, respecto a ustedes mismos; es decir, que tanto se parece a cada uno. Si no se parece en nada, señalo el 1; si se parece Mucho, señalo el 5. Si se parece un poco a mí, como más hacia el NO, señalo el 2; pero si me inclino más a que se parece a mí, puedo marcar el 3 o 4, dependiendo de que tanto se acerque a lo que quiero”. Esta instrucción fue reiterada las veces necesarias, pues la generalidad de los adolescentes (con y sin categoría de discapacidad intelectual) se declararon poco familiarizados con este tipo de valoración.

A continuación, se presentaron una a una, 10 imágenes en total de las 20 presentadas previamente, las cuales fueron seleccionadas teniendo en cuenta la

controversia que hubiesen generado en la plenaria (es decir, que en cada colectivo juvenil fueron diferentes las imágenes seleccionadas). Para cada imagen se daba tiempo a que cada adolescente escogiera la opción numérica en su cartulina y, a su vez, se aclaraban las dudas que surgieran, como por ejemplo –una de las más reiterativas- que si algo podría ser evaluado como 5 “Sí se parece mucho a mí” si todavía no se tenía o no se había probado, tal como en el caso como el hacerse un tatuaje, tener un piercing, tocar un instrumento o tener pareja, entre otros. En el otro extremo de la escala, no se obtuvieron preguntas referidas a valorar algo como 1 “No se parece en nada a mí” por parte de los adolescentes. Más bien se observó que esta valoración surgía de manera más categórica y estable, incluso cuando la investigadora recurría ocasionalmente a cuestionar la decisión para identificar si se había comprendido el ejercicio, corroborándose que cuando la respuesta a la imagen era de 1 había menor tendencia a la retracción o al cambio. Esto resultó ser diferente a cuando la respuesta tenía valores comprendidos entre 3 y 5, ante las cuales se observó que eran más susceptibles de dudas por parte de los adolescentes.

Una vez finalizado el ejercicio de entrenamiento y, tras confirmar que los adolescentes estaban familiarizados con la instrucción y la escala de respuestas del instrumento, se presentó de manera impresa a cada uno un ejemplar y se desarrolló el proceso de diligenciamiento del mismo de forma grupal. Tras entregar a cada participante su copia del inventario, se les dio la instrucción de escuchar los enunciados, leídos en voz alta por la investigadora con el fin de brindar a todos el mismo apoyo verbal independiente de las habilidades de lectura individuales y, a continuación, que señalaran en cada uno de las preguntas correspondientes, su valoración mediante el uso de la escala de respuestas impresas en la parte de arriba de la hoja del cuestionario, al igual que lo habían hecho en el ejercicio de entrenamiento con las imágenes. En caso de que algún enunciado no fuera claro o no se tuviera una respuesta, se podía dejar en blanco para revisarlo posteriormente de manera individual.

Posteriormente, se dio inicio a la estrategia de los colectivos juveniles en cada ciudad, cuyos encuentros se desarrollaron durante los meses de septiembre a noviembre de 2016, con un total de seis encuentros de colectivo juvenil por cada municipio entre los adolescentes (tres dirigidos y tres independientes) en los que aplicaron las técnicas de relato de vida, entrevista focalizada con relato cruzado y grupos focales. Adicionalmente, tuvieron lugar un total de dos encuentros con los grupos de familias (uno para desarrollar un grupo focal y otro para desarrollar la técnica de entrevista focalizada) por cada municipio y, de igual manera, dos encuentros con los grupos de profesionales conformados para cada contexto de la investigación, en los que se aplicaron también un grupo focal y la técnica de entrevista focalizada.

No obstante, cabe mencionar previamente que el inicio de la estrategia de colectivos juveniles en su segundo encuentro dirigido a la conformación de los mismos, partió de una serie de acciones orientadas al encuadre, las cuales ya fueron propuestas en la metodología. De esta forma, en esta primera sesión de conformación del colectivo, cada grupo definió por y para sí mismo las temáticas de conversación y las pautas del *plan de convivencia* propio, el cual consistía en una serie de acuerdos acerca de cómo querían comunicarse entre ellos al interior de los colectivos y cómo resolver los problemas del grupo también la elección de un representante o guía entre ellos para los encuentros no dirigidos.

Durante este segundo encuentro de conformación del colectivo juvenil, los temas de los que partieron cada colectivo fueron elegidos por los propios adolescentes y abordaban esencialmente los siguientes contenidos en general: sexualidad, deportes, drogas, videojuegos, música, arte, economía, política, religión, capitalismo, inglés, comida, enigmas, culturas, **identidad**, bullying y amistad. Los temas subrayados corresponden a los que fueron comunes en los dos colectivos juveniles y los que están en negrilla a los temas comunes en los tres colectivos juveniles. Durante el transcurso de los colectivos, cada tema fue desarrollado con material proporcionado por los investigadores y con materiales que los adolescentes llevaban.

Por otro parte, a cada grupo se le precisó desde el inicio de este encuentro y de forma reiterada el propósito de la investigación y cómo, a través de cada encuentro posterior, se desarrollarían actividades que permitieran entender cómo ellos y ellas construyen su identidad. Se hizo uso de diferentes medios para garantizar la comprensión de este proceso para todos los participantes, tales como: apoyos visuales, reiteración de la información individualmente y preguntas de verificación de comprensión, entre otras. Otra dinámica introducida en el desarrollo de cada uno de los colectivos juveniles fue el trabajo colaborativo en parejas, impulsando la conformación de equipos de trabajo entre personas poco conocidas o que se pudieran ayudar mutuamente. Este ejercicio generó una respuesta no contemplada a priori en la investigación: la mayor tendencia de los adolescentes en los tres colectivos juveniles a asociarse por género más que por “capacidad de”. En otras palabras, parecía que no importaba mucho si un compañero o compañera exhibía dificultades en procesos específicos, como hablar, escribir o leer, sino que era mayor la tendencia a agruparse entre mujeres o entre hombres, destacando a menudo otras particularidades. Por ejemplo, cuando se les preguntaba por qué se habían elegido para trabajar juntos/as, las respuestas podían centrarse en aspectos tales como: “ella es muy tímida y yo no”, “a los dos nos gusta el fútbol”, “ella me cae bien, se ve simpática”, entre otras, las cuales ellos y ellas mismas sustentaban que no las podrían encontrar en el género opuesto.

Retornando ahora a la ruta metodológica, se puede delimitar cómo se implementaron los instrumentos de recolección de información de la investigación durante los encuentros de los colectivos juveniles entre adolescentes, así como con los grupos de familiares y de profesionales conformados para cada municipio (ver Cuadro X). Entre éstas: los relatos de vida desarrollados por los adolescentes, los grupos focales de los colectivos juveniles y de los grupos de familias y profesionales y, por último, las entrevistas focalizadas con relato cruzado desarrolladas tanto por los adolescentes como por los grupos de familiares y profesionales. A continuación, se describe de manera detallada cómo se implementaron estas estrategias de recolección de información con los agentes asociados a las mismas.

En primer lugar, los **relatos de vida** fueron una estrategia desarrollada de forma transversal a todos los encuentros de los colectivos juveniles. Mediante modalidades diversas de portadores de texto (audiovisual, escrito, dibujo...), se recuperaron y almacenaron para la investigación únicamente aquellos relatos que fueron compartidos libremente por los jóvenes en las discusiones sobre identidad y prácticas sociales, por lo cual no se cuenta con un archivo de igual cantidad de material en cada colectivo juvenil o por cada adolescente participante.

Para motivar la realización de los relatos, los adolescentes partieron de los temas discutidos en cada colectivo juvenil, los cuales fueron elegidos por ellas y ellos mismos. En el *Momento de Preguntar* (momento 2 de la estrategia), además de las preguntas que surgieron por parte de los adolescentes en relación con el tema abordado, se establecieron preguntas motivadoras para incentivarlos a reflexionar en cuanto a la identidad, relacionándolas con el tema abordado; por ejemplo “¿qué experiencias has tenido en el deporte que sean importantes para tí?” “¿cómo la religión ha estado presente en tu vida?” “¿Qué historias de tu vida recuerdas en relación con la comida?”. Así, se estimuló la posibilidad de la narrativa en relación con sus desarrollos vitales.

Adicionalmente, en función del primer objetivo de la investigación, se destinó una sesión específica para abordar aspectos concretos de la construcción de identidad, puntualmente las narrativas asociadas a los componentes sociales y de auto-teorías identitarias, tales como la individualización, las interacciones sociales, las formas en las que se autoevalúan y cómo se sienten evaluados por los demás, entre otros. Como se presentará en los resultados, es a través de estos relatos de vida que emerge de manera narrativa la relación individual con los diagnósticos y, tras de ellos, las situaciones de “trato diferencial”, que se catalogan como prácticas sociales desde los adolescentes.

Es importante anotar que estas sesiones de relato de vida se realizaron posteriormente a la sesión de aplicación de los inventarios de identidad, debido a las posibles modificaciones e impactos que estas reflexiones podían tener en su desarrollo identitario y, consecuentemente, podrían haber impactado las respuestas a los enunciados del instrumento.

En cuanto a los **grupos focales**, se plantearon en la presente investigación como técnica intencional y sistematizada con los grupos de familiares y profesionales, con el objetivo de identificar las prácticas sociales de interrelación de estos agentes con los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual. Con los grupos de adolescentes de los colectivos juveniles, esta técnica se desarrollaba de manera implícita y no intencionada. En el caso de las familias, los grupos focales fueron desarrollados de forma paralela a los encuentros de los colectivos juveniles en un lugar aparte por consenso operativo de las familias participantes, a fin de facilitar la asistencia de los familiares que acompañaban a los jóvenes. En el caso de los grupos focales con profesionales, éstos se desarrollaron en otro horario diferente a los de los colectivos juveniles. En cada ciudad se desarrolló un grupo focal con los familiares y otro grupo focal de profesionales.

Como se ha planteado metodológicamente, la conformación de los grupos focales de familias estaba determinada por su vinculación los adolescentes participantes, en tanto los asistentes eran sus familiares o tutores (se solicitaba la asistencia de la persona que más tiempo pasara con el joven). El tamaño del grupo estaba, por otra parte, sujeto principalmente a la disponibilidad de las familias para asistir, y la duración del encuentro era de aproximadamente dos horas, aunque podía prolongarse la sesión por el planteamiento de preguntas por parte de las familias acerca de rutas de servicios, casos específicos o solicitudes para compartir situaciones individuales. Una particularidad de los grupos focales de familias, fue el surgimiento “informal” de grupos que pueden denominarse como de apoyo de familias con hijos/as con y sin categoría de discapacidad intelectual, donde principalmente compartían por fuera de los encuentros programados en la investigación (según algunos de ellos reportaron a la investigadora) anécdotas relativas al momento de la adolescencia, las dudas acerca del futuro de sus hijos/as y también particularidades referidas a algunos diagnósticos clínicos (pautas de manejo, rutas de acceso a servicios, exigibilidad de derechos...). Esta experiencia no fue sistematizada o seguida formalmente en este estudio, pero se constituye innegablemente en una vivencia que se retomará como parte de las conclusiones de esta investigación.

En cuanto los grupos focales con los profesionales, éstos se conformaron a partir de la invitación extendida a todas las entidades de procedencia de los adolescentes participantes. Tras la aplicación de la entrevista socio-demográfica a las familias, se

identificaron las entidades a las que los adolescentes asistían con mayor frecuencia (educativa en el caso de la mayoría, o de acompañamiento especializado, para otros). A estas entidades (15 en total) se les invitó al grupo focal y resulta relevante señalar que todas las entidades de procedencia –educativas y de acompañamiento especializado– de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual aceptaron la invitación, mientras que ninguna de las entidades de procedencia de los adolescentes sin esta categoría respondió a la invitación. Por otro lado, la formación de los profesionales participantes no responde en su totalidad –aunque si a la mayoría– de campos asociados con la atención especializada a las personas con discapacidad, lo cual se relaciona coherentemente con la participación de tres instituciones educativas (dos en Silvia y una en Medellín), pues en éstas se encuentran licenciados en áreas de educación como Lengua Castellana y Pedagogía Infantil, entre otras.

Tanto los grupos focales con familias como con profesionales se desarrollaron bajo el mismo esquema, a partir de la propuesta de Sandoval (2002):

- Definición y presentación de los tópicos relevantes, con datos específicos sobre el tema que para motivar el debate (evitando datos con juicios o prejuicios).
- Preguntas predefinidas para promover la interacción, y luego preguntas re-orientadoras en los casos donde el punto del debate comenzaba a polarizarse, cerrarse o desviarse.
- El reconocimiento previo del contexto personal de los participantes, como referencia para el análisis posterior.

Se hizo uso de cartulinas y marcadores para registrar y visualizar conclusiones, tópicos emergentes o puntos de discusión; cuyo material fue recuperado por vía fotográfica. Todos los encuentros fueron grabados en audio y, de algunos se realizó registro fotográfico, previa autorización de los participantes. Las grabaciones (también autorizadas) fueron transcritas a archivos de Word para su posterior procesamiento.

Por último, respecto a la **entrevista focalizada con relatos cruzados**, supone una técnica innovadora en su posibilidad de triangular y contrastar narrativas y discursos de grupos en función de una situación particular. Fue puesta en práctica en el estudio como medio para identificar las relaciones que cada agente del proceso (pares adolescentes, familias y profesionales) establecía entre la construcción de identidad y las prácticas sociales identificadas en los grupos focales y en los relatos de vida de los jóvenes. Como parte de esta técnica, se precisa definir un tópico común para presentar a los grupos y bajo el mismo formato, que puede ser audiovisual, escrito o visual.

Para este estudio, después de revisar los relatos de vida y los materiales de los grupos focales, se identificaron las prácticas sociales descritas por los tres grupos, relativas a situaciones que pueden tener influencia en la identidad. A partir de un análisis preliminar de estos resultados, se seleccionaron dos situaciones específicas sobre las cuales motivar la entrevista focalizada: una situación en el contexto escolar y otra en el contexto familiar, en las que un adulto (un docente en el primer video y la mamá en el segundo) actúa de manera diferente con una persona que con otros pares de esa persona ante una situación. En el primer video (figura 33), la actuación del docente respecto a esa persona es diferente al observado con el resto de sus compañeras y, en el segundo video (figura 32), el comportamiento de una madre para una hija es diferente que para la otra hija. Estas situaciones fueron recreadas por medio de una dramatización realizada por actores naturales (estudiantes universitarios de la Universidad de Antioquia), que fue grabada en video para ser reproducida en las tres ciudades y para cada uno de los grupos de agentes del estudio. Estos videos se conservan en custodia de la investigadora, como material para futuras investigaciones y, a continuación, se presentan unas fotografías de los mismos.

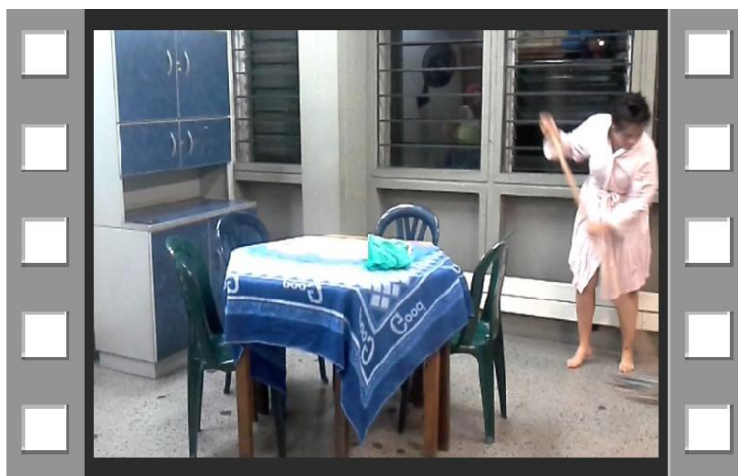


Figura 32. Video 01 "En la casa" para entrevista focalizada con relato cruzado. Fuente: Registro audiovisual de la investigación.



Figura 33. Video 02 "En la escuela" para entrevista focalizada con relato cruzado. Fuente: Registro audiovisual de la investigación.

El esquema de desarrollo de la entrevista focalizada fue la misma para cada uno de los grupos (adolescentes, familias y profesionales), con el fin de conservar lo más fielmente posible las condiciones contextuales de desarrollo de las discusiones, lo cual supondría un punto clave para la posterior triangulación. En síntesis, el proceso realizado consistió en los siguientes momentos y procedimientos:

- a) Encuadre y presentación de la metodología (explicación breve de los pasos a seguir, del rol de los participantes y el de la investigadora).
- b) Presentación de los videos, invitando a los participantes para que, durante la presentación del material audiovisual, tomaran nota de lo que más les llamara la atención, les generara preguntas o de aquello que no les gustara. Para quienes tenían barreras en el acceso a la escritura, también se les dio la posibilidad de que dibujaran.
- c) Reconstrucción grupal del contexto de cada video. Una vez finalizada la proyección de ambos videos, se procedía a preguntar al grupo por una descripción global del contexto de la situación, centrándose únicamente en los siguientes elementos: lugar donde ocurre, personajes y ambientación. Con este proceso se aseguraba la comprensión básica de lo ocurrido. En el caso de Silvia y Cartagena se hizo necesario repetir los videos y/o aclarar algunos términos usados por los actores, debido a las diferencias lingüísticas culturales (por ejemplo, expresiones como “no me voltee esos ojos”, es más propia del interior que de la Costa Caribe o del Sur).
- d) Discusión a partir de una serie de preguntas orientadoras, tales como: “¿Hay actuaciones diferentes del adulto en relación con los jóvenes a su cargo?”, “¿Cuál

es la razón de estas actuaciones diferentes?”, “la persona con la que actúan diferente ¿qué puede pensar de la actuación del adulto?”; “¿Usted se identifica con alguno de los personajes y en caso de que sí, por qué?” “¿Usted valora estas actuaciones como una práctica a favor de la inclusión o de la exclusión en el contexto particular?”

Tal como en el caso de los grupos focales, estas sesiones de entrevistas focalizadas fueron grabadas en formato audiovisual con autorización de los agentes participantes.

5.6.4. Acto final. Tras bambalinas o de cómo se organizó la información durante el proceso.

En coherencia con las consideraciones éticas de la investigación, todo el material derivado del trabajo de campo tuvo un manejo confidencial y se utilizó siguiendo los parámetros establecidos en la ruta metodológica. Para ello, se desarrolló una cadena de guarda conformada por la persona delegada de la organización local (excepto en Medellín), la investigadora principal y la auxiliar de investigación, a quien le era entregado el material para su respectiva organización de forma física en un archivo destinado para ello, ubicado en las instalaciones de Fundación A-kasa. Para Medellín, la cadena era directamente entre la auxiliar y la investigadora principal.

En cuanto el material audiovisual (fotos, videos, audios), se creó una carpeta en la plataforma Google Drive, anidada al correo oficial de la investigación (colectivosjuveniles@gmail.com) a la cual solo tenía acceso la investigadora principal y la auxiliar de investigación. Este material constituye el registro fotográfico de la investigación. Los videos y los audios, correspondientes principalmente a los relatos de vida, los grupos focales y las entrevistas focalizadas con relato cruzado, fueron transcritos a un archivo de Word, para posteriormente ser procesados mediante el programa Atlas.ti®, el cual se explicará a continuación en el apartado de Plan de Análisis.

Los resultados del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) se sistematizaron en un archivo de Excel, que fue sometido a tratamiento estadístico para su análisis, al igual que los datos obtenidos mediante la entrevista socio-demográfica. Las copias físicas de los inventarios y entrevistas se conservan en el archivo de la investigación, junto con los materiales ya referidos.

5.7. Plan de Análisis

Conservando la línea metodológica de la investigación, el plan de análisis se definió de manera que fuese un proceso transversal, con momentos de profundización donde los “referentes” adultos del tema de discapacidad intelectual intervinieran desde sus perspectivas. Además, considerando las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, se diseñó un análisis mixto para datos cuantitativos y cualitativos.

Las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información se aplicaron en función de las categorías primarias de la investigación (configuración de la identidad, prácticas sociales y relación identidad – prácticas), y atendiendo a los marcos teóricos y comprensivos de estas categorías. No obstante, la categoría de discapacidad intelectual fue tomada como valor transversal para identificar la existencia o no de diferencias entre los adolescentes con esta nominación y los que no.

Para evaluar los procesos cognitivos y sociales asociados a la primera de estas categorías, la configuración de la identidad del grupo de adolescentes, se partió de los elementos que conforman el Enfoque de Personalidad y Estructura Social – EPES (House, 1977) centrando la mirada especialmente en los procesos involucrados en los niveles de identidad personal y de identidad social. Sobre la base de este enfoque se determinaron las variables y categorías que orientaron la medición y codificación inicial de los datos relacionados con la categoría de análisis. Las técnicas de recolección de información relacionadas con la investigación de esta categoría fueron: el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) y los relatos de vida de los adolescentes a partir de diferentes registros textuales y audiovisuales. Para el análisis de los datos del inventario, se registró la información recolectada en una base de datos de Excel y se obtuvieron las medidas de frecuencias y porcentajes en los diferentes grupos de comparación, las cuales fueron registradas en tablas. Por su parte, la información correspondiente a los relatos de vida—*donde se hallan las voces de nuestros protagonistas*—, fueron transcritos en Word para luego ser procesados mediante Atlas.ti® versión 7. En este mismo programa se procesaron algunos de los registros audiovisuales concedidos por los adolescentes.

Este último procedimiento también se aplicó para el análisis de las otras dos categorías principales de la investigación: las prácticas sociales, a partir de la información recolectada esencialmente en los grupos focales de familiares y profesionales en cada uno de los contextos, y la categoría asociada a la relación identidad – prácticas, cuya información fue recolectada mediante entrevistas focalizadas con relato cruzado con los grupos de familias, profesionales y adolescentes.

Al respecto, retomando la tercera regla de Kleining (1982; citado por Krause, 1995) para el análisis de datos cualitativos, se estipuló un procedimiento asociado a las similitudes de los datos obtenidos, a saber: “Se buscará la similitud entre dos o más hechos, tanto en términos descriptivos como analíticos. Ello implica analizar datos máximamente variados respecto de sus semejanzas”.

Este proceso se llevó a cabo en primer lugar mediante la *codificación* de los datos la cual, de acuerdo con Krause (1995): “... incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo.” (p.30). A continuación, se detallará este proceso para su mayor claridad.

En cuanto a los resultados asociados a las tres categorías conceptuales *a priori* que emergieron del planteamiento del problema, se derivaron en el análisis posterior categorías emergentes las cuales, de acuerdo con Krause (1995) permiten maximizar “las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio”. En coherencia con los objetivos de este estudio, y citando a la misma autora “Con las categorías desarrolladas "a partir de los datos" luego se puede realizar un análisis descriptivo o relacional” (Krause, 1995, p.30). De esta forma, las categorías emergentes surgieron principalmente del ejercicio de análisis realizado con los “referentes” del estudio, y a partir de la revisión del material de la investigación, debidamente documentado y codificado para conservar la confidencialidad de los participantes. A continuación, se presenta en la Tabla 14 la codificación que se desarrolló al material de investigación a partir del programa Atlas.ti® Versión 7, así como las categorías y subcategorías emergentes que se derivaron de este proceso, las cuales fueron sometidas tanto a análisis descriptivo como relacional.

Para ello, el análisis de datos fue realizado bajo los parámetros de la propuesta de saturación teórica de M. Krauss (1995), teniendo como punto de partida las tres categorías primarias de la investigación. Como subcategorías, se contemplaron unidades de información fundamentadas en los modelos teóricos y conceptuales expuestos en este trabajo y, a partir de estas unidades, se generaron códigos que hicieron posible el establecimiento de redes conceptuales. Una vez finalizado el trabajo de campo se integraron al análisis un equipo de seis invitados (adultos con categoría de discapacidad intelectual) que apoyaron la delimitación de categorías en tanto sus experiencias y consideraciones les permitían valorar la importancia intrínseca de cada instrumento.

Por último, cabe mencionar que el proceso de análisis permitió identificar como categoría emergente el abordaje del concepto “Discapacidad intelectual”, en torno al cual

se codificaron las reflexiones, expresiones, prácticas observadas en los tres grupos de la investigación, en particular en el contexto de los Colectivos Juveniles.

Tabla 14. Codificación implementada en el Atlas.ti® para procesamiento de datos cualitativos. Fuente: elaboración propia

Categoría	Subcategoría	Códigos
Configuración de identidad	Procesos cognitivos	Rasgos de exploración (Toma de decisiones)
		Estilo de procesamiento informative
		Estilo de procesamiento difuso
		Estilo de procesamiento normativo
		Identificación personal
		Gestos como símbolos significantes (Comunicación simbólica)
		Referencias a la autorregulación
	Procesos sociales	Auto-teorías adolescentes
		Índice de compromiso (Autonomía)
		Roles asumidos en el campo
		Posición del individuo en la estructura social
		Distinción en el campo
		Evaluación de la presentación- Acreditación
		Evaluación de la presentación- Desacreditación
Prácticas sociales	Estructuración del <i>habitus</i>	Exigencias o demandas del campo social
		Actuaciones sociales
		Comunalidad e interacciones
	Estructuración del campo	Distinción en el campo
		Referencias al Campo (educativo/institucional, familiar, social)
		Referencias al capital (cultural, intelectual, otros)
Relación Identidad - Prácticas		Comunalidad e Interacciones
		Interdependencia
		Posición del individuo en la estructura social
		Roles asumidos en el campo
		Valoración exclusión - inclusión
		Valoración positiva de sí mismo
		Referencias directas a la discapacidad intelectual

Resulta relevante también hacer referencia en este apartado al proceso de la caracterización de la muestra de participantes, para lo cual se delimitaron y

operativizaron las variables correspondientes a las características de las muestras de las familias y los adolescentes, las cuales se incluían en la Entrevista-Sociodemográfica a las familias. Estos datos se registraron en una base de datos de Excel y se describieron en términos de frecuencia y porcentajes. Entre estas variables, se encontraban las siguientes para caracterizar a la muestra de adolescentes: género, edad, contexto de investigación, categoría de discapacidad intelectual; y las siguientes para caracterizar a las familias de los mismos: miembro referente de la familia, edad, contexto de investigación, nivel educativo, tipología familiar, tipo de vivienda, pertenencia a grupo social especial, rango de ingresos familiares y categoría de discapacidad intelectual. Por su parte, para la caracterización de los profesionales, se registraron y describieron también los contextos de investigación, las entidades de procedencia y la formación profesional de los mismos.

Capítulo 6

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas son parte de la dimensión bioética de la investigación con seres humanos y las que aseguraron, en la presente investigación, que todas las personas vinculadas a la misma (como investigadores, auxiliares o voluntarios), llevaran a cabo las acciones investigativas en marcos de respeto y garantía por los derechos de los jóvenes participantes y de sus familias, así como de los profesionales que también fueron agentes en la investigación.

Como parte de las consideraciones éticas del estudio, se contemplaron las siguientes premisas, las cuales fueron compartidas con los participantes de la investigación a través del documento de Consentimiento Informado (ver Anexo 4 en el Apéndice 1) y del documento de Asentimiento Informado (ver Anexo 5 en el Apéndice 1).

1. Este proyecto cumple con las disposiciones contempladas en la Resolución 8430 de 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia, por el cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, y específicamente las establecidas en el Título II (De la investigación en seres humanos), Capítulo 1 (De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos) y sus artículos 5, 6, 8 y 11 b.
2. En el desarrollo de la investigación se han considerado las disposiciones específicas que regulan el ejercicio investigativo de los profesionales médicos y psicólogos en el país, específicamente aquellas contempladas en la Ley 23 de 1981 que dicta las normas en materia de Ética Médica y las disposiciones para el ejercicio de la psicología contempladas en la Ley 1090 de 2006 (Ordinal 9 del Artículo 2 y los artículos 49, 50 y 51 del Capítulo VII de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones).
3. El estudio tiene en cuenta los criterios establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial de 2013, que insta a los investigadores a garantizar la protección de la vida, salud, dignidad, integridad, privacidad y confidencialidad de la información personal de los participantes de la investigación.
4. Este estudio contribuye al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos de los seres humanos a partir de principios científicos y éticos y, en su propuesta,

prevalece el criterio de respecto a la dignidad de los participantes, así como a la protección de sus derechos y bienestar.

5. De acuerdo con estos criterios, se garantiza la participación voluntaria de las personas en el estudio y se clasifica éste como de *riesgo mayor al mínimo*, lo cual es comunicado a los participantes previamente a la aplicación de las herramientas de investigación (instrumentos). Este nivel de Riesgo, significa que la participación en la investigación, puede suponer para los participantes (jóvenes y sus familias) situaciones como: reacciones emocionales frente a temas abordados; cambios en los jóvenes, respecto a su autonomía, forma de expresarse o al compartir nuevas experiencias; cuestionamientos en los jóvenes por temas que antes no realizaban (ej. sexualidad, identidad, etc).
6. En caso de que alguno de los participantes tenga alguna intensa reacción emocional durante el proceso de investigación (sesiones del Colectivo Juvenil), se aplicará un *Protocolo de Primeros Auxilios Psicológicos* (ver Apéndice 1), en el que están entrenados todos los evaluadores y auxiliares de investigación. Adicionalmente, se establecerá contacto con una persona familiar o allegada para que pueda ser debidamente orientada antes de salir el participante del contexto de investigación.
7. Este protocolo de primeros auxilios psicológicos también será puesto en marcha en los espacios de trabajo con familias (grupos focales), considerando que en dichos espacios se tendrá exposición a temáticas que pueden generar reacciones emocionales intensas en los participantes, tales como llanto, ira,...
8. A todos los participantes se les comunica oralmente y por escrito el objetivo del estudio, los procedimientos que se llevarán a cabo, los datos de los investigadores (número de teléfono fijo, celular y correo electrónico), así como que no obtendrá ningún perjuicio si decide retirarse del estudio.
9. Tanto los participantes como el equipo de investigación deben garantizar la absoluta confidencialidad de la información que sea grabada y expresada en los diferentes espacios (colectivos juveniles, grupos focales y entrevistas focalizadas), por parte del resto de miembros y deberán consentir los acuerdos de los grupos antes de iniciar su participación. Para los participantes, esta confidencialidad será parte de sus compromisos a firmar en los Consentimientos Informados. Por su

- parte, los investigadores (además de auxiliares y voluntarios), se comprometen a guardar absoluta confidencialidad de esta misma información, mediante la firma de un acuerdo de confidencialidad y guardar la cadena de custodia.
10. La firma de Consentimiento Informado supone el punto de partida de la participación voluntaria en la investigación. Los jóvenes menores de 18 años firman el formato de *Asentimiento Informado* (Anexo 5, Apéndice 1), mientras que sus acudientes o tutores legales, firman el documento de *Consentimiento Informado* (Anexo 4, Apéndice 1) junto con el investigador responsable y dos testigos. Para los adolescentes de 18 y 19 años, que no están afectados con declaratoria de interdicción (es decir, cuya capacidad jurídica no está intermediada por orden judicial), firman directamente el documento de Consentimiento Informado, actuando como persona mayor de edad y teniendo a un familiar (papá, mamá, otro) como testigos de dicho consentimiento. En los casos de adolescentes mayores de 18 años con declaratoria de interdicción (informada por ellos mismos o sus tutores legales), se actúa con el mismo proceso descrito para menores de edad, haciendo la aclaración de la situación de su capacidad jurídica.
 11. El uso del material resultado de los instrumentos o de las sesiones de los Colectivos Juveniles se acuerda con cada uno de los grupos, aclarando que en ningún caso este material puede ser utilizado para fines comerciales ni incluido en solicitudes de patentes. Teniendo en cuenta el enfoque emancipatorio de la investigación desde el que se busca que los participantes tomen partido activamente en todos los procesos de la investigación, se abordó en la última sesión este tema, quedando este asunto escrito en un *Acta de finalización*, que es firmada durante el proceso de socialización de resultados, de acuerdo con el estatus de capacidad jurídica de cada participante (menor de edad, mayor de edad sin interdicción o mayor de edad con interdicción).

Capítulo 7

Resultados

En la misma línea del proceso metodológico, esta presentación de los resultados se concibe como un conjunto organizado de descripciones enmarcadas en los objetivos del estudio y en la escucha de las voces de los adolescentes participantes. La voz de los adolescentes, con y sin categoría de discapacidad intelectual, fue clave en la estructuración de los resultados al volver sobre sus propias producciones para hacer reflexión del contenido relativo a las variables y categorías de análisis del estudio. Se presentan los resultados organizados en las tres categorías primarias de análisis (configuración de la identidad, prácticas sociales de interrelación, y relación identidad – prácticas sociales), desplegando cada una de ellas a través de los relatos que recrean el sentir, pensar, actuar de los participantes, no sólo de los adolescentes, sino de sus familias y profesionales, como agentes que comparten el campo social.

Es interesante compartir y expresar aquí la complejidad metodológica que supone reconocer la voz del otro. La presentación de las voces, que no sólo se dan en la forma convencional del lenguaje – *hablado, escrito*- sino también a través de otros productos simbólicos, implica para el investigador un ejercicio constante de observación, abstracción y categorización, en tanto debe lograr presentar las voces emergentes como datos en términos de categorías para el análisis, sin perder de vista que se trata de la voz de otro y, por tanto, que el lugar del investigador que describe los resultados es el de servir de canal y dar a conocer esas voces que no han sido escuchadas.

7.1. Configuración de la Identidad

Dando respuesta al primer objetivo específico de la investigación, se inicia la exposición de resultados describiendo los elementos relativos a los procesos cognitivos y sociales implicados en la configuración de identidad del grupo de participantes con categoría de discapacidad intelectual, aunque algunos de los datos presentados incluyen también a los participantes sin categoría de discapacidad intelectual, con el fin de introducir algunas de las relaciones y conclusiones que serán abordadas posteriormente en la discusión.

Los contenidos presentados en este apartado obedecen específicamente a los resultados obtenidos tras el análisis de los datos del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) y de la Entrevista Socio-demográfica, junto con las categorías y unidades de análisis identificadas en los relatos de vida de los adolescentes (esto para los procesos

cognitivos y procesos sociales) y en los grupos focales de familiares y de profesionales (para los procesos sociales de la identidad).

7.1.1. Procesos cognitivos en la configuración de la identidad.

La caracterización de las operaciones que conforman los procesos cognitivos asociados a la configuración de la identidad de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual se desarrolló a partir de los datos obtenidos mediante la implementación de dos estrategias, acordes al diseño de la investigación y a los marcos conceptuales de la misma. Estas dos estrategias fueron desarrolladas con todos los participantes adolescentes de los colectivos juveniles, sin diferenciación por la categoría de discapacidad intelectual, y se tratan específicamente de: la aplicación individual del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) y la recolección de información de naturaleza cualitativa mediante la técnica de relatos de vida. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a cada una de estas estrategias de recolección de información por separado.

7.1.1.1. Resultados del Inventario de Estilos de Personalidad (IEI-5).

A continuación, se presenta en primer lugar la frecuencia de respuestas de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual en cada uno de los municipios donde se llevó a cabo la investigación (Cartagena, Medellín y Silvia) y por cada uno de los estilos cognitivos de identidad (normativo, difuso e informativo) que permite evaluar el cuestionario propuesto por Berzonsky (2013) (ver Tabla 15). Al respecto, cabe mencionar que la puntuación obtenida por cada adolescente en cada uno de los estilos de identidad resulta del promedio de la sumatoria directa de puntuaciones de los ítems correspondientes a la medición de ese estilo específico en el Inventario (ver apartado 5.5.2). Al respecto, se puede plantear que las puntuaciones 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” y 4 “Sí se parece pero no completamente” de la escala de valoración del inventario fueron las más frecuentes para los tres estilos cognitivos de identidad. Esto implica que un alto porcentaje de los participantes con categoría de discapacidad intelectual se identifican en parte pero no del todo con cada uno de los estilos cognitivos de identidad analizados.

Volviendo a los datos obtenidos en el inventario, se encontró que el 25% de los participantes se perciben un poco semejantes y el 45% no del todo con el *estilo normativo* (procesamiento cognitivo basado en la norma mayor, en la tradición, sin autonomía

cognitiva), lo cual supone un 70% de la muestra. Respecto al *estilo difuso* (mayor uso de locus de control externo, conductas evitativas frente al compromiso y auto-teorías poco estables), también se observa un porcentaje considerable del 60% de participantes que se identifican poco o no del todo con este estilo y, aunque el porcentaje es ligeramente inferior al del estilo normativo, supone más de la mitad de la muestra. También comparando los resultados entre estos estilos se observa, al contrario que lo que ocurre con el estilo normativo, que en el estilo difuso los participantes más frecuentemente se situaban en el valor 3 en el que se asemejan un poco, pero tenían dudas al respecto que en el valor 4 en el que se percibían semejantes, pero no del todo. Por último, respecto al *estilo informativo* (referido a la tendencia para el uso de procesos de exploración y apertura cognitiva para obtener diferentes puntos de vista desde los cuales formular las auto-teorías), también se encontró que el 65% de los participantes con categoría de discapacidad intelectual se identificaban en parte pero no del todo con este estilo, aunque su distribución se asemeja más a las frecuencias obtenidas en el estilo normativo que en el difuso, dado que el 25% de los participantes manifestaba parecerse un poco pero tener dudas, frente a un 40% que se identificaba con el estilo pero no del todo.

Tabla 15. Frecuencia de respuesta de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, por estilo cognitivo de identidad y por ciudad. Fuente: elaboración propia

Ciudad	Valor 1		Valor 2		Valor 3		Valor 4		Valor 5		N.A		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
<i>Estilo Normativo</i>														
Cartagena	0	0	0	0	1	20.00	2	22.22	2	100	0	0	5	25.00
Medellín	1	50.00	0	0	2	40.00	3	33.33	0	0	0	0	6	30.00
Silvia	1	50.00	1	100	2	40.00	4	44.44	0	0	1	100	9	45.00
Total	1	2	1	100	5	100	9	100	2	100	1	100	20	100
<i>Estilo Difuso</i>														
Cartagena	0	0	1	33.33	1	12.50	2	50.00	1	50.00	0	0	5	25.00
Medellín	1	100	0	0	3	37.50	1	25.00	1	50.00	0	0	6	30.00
Silvia	0	0	2	66.67	4	50.00	1	25.00	0	0	2	100	9	45.00
Total	1	100	3	100	8	100	4	100	2	100	2	100	20	100
<i>Estilo Informativo</i>														
Cartagena	0	0	0	0	0	0	4	50.00	1	33.33	0	0	5	25.00
Medellín	1	100	0	0	1	20.00	2	25.00	2	66.67	0	0	6	30.00
Silvia	0	0	1	100	4	80.00	2	25.00	0	0	2	100	9	45.00
Total	1	100	1	100	5	100	8	100	3	100	2	100	20	100

Nota: fi= Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”; N.A. “No aplica”

Esta tendencia observada de los participantes con categoría de discapacidad intelectual de identificarse en parte, pero no del todo con cada uno de los estilos cognitivos de identidad se observa en cada uno de los municipios en los que se llevó a cabo la investigación. En este sentido, se recuerda al lector que los tres estilos de identidad evaluados en el cuestionario no son excluyentes entre sí, por lo que identificarse en mayor o menor medida con uno de los estilos o con los tres no supone en modo alguno indecisión. Por el contrario, el autor de este modelo plantea que la persona puede hacer una valoración positiva o negativa, de acuerdo con la información proveniente del entorno, para luego hacer las elecciones y actuaciones correspondientes.

Como conclusión derivada de estos primeros resultados, se podría plantear que, aunque un gran número de participantes adolescentes con categoría de discapacidad intelectual se identifican con los tres estilos cognitivos de identidad, en el caso del estilo difuso un mayor de participantes manifiesta parecerse pero muestra aún dudas al respecto, mientras que para los estilos normativo e informativo, el mayor número de participantes manifiesta parecerse pero no del todo a estos estilos. Por otra parte, el porcentaje de participantes que se sitúan en ambos extremos de la escala, en el de parecerse mucho o en el de no parecerse o parecerse muy poco, resulta muy bajo comparado con aquellos que manifestaban parecerse un poco o en parte, pero no totalmente, en cada uno de los tres estilos analizados.

Cuando se comparan los datos obtenidos por los adolescentes con y sin la categoría de discapacidad intelectual en el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5), se observan diferencias de frecuencias entre los grupos en las respuestas a la escala de valoración del inventario (ver Tabla 16). En primer lugar, cabe señalar que entre los adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual, se observa un porcentaje de 61,90% de participantes que evaluaban su identificación en el *estilo normativo* con una puntuación de 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” frente al 25% obtenido por los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual, quienes se situaban más frecuentemente en el valor 4 “Sí se parece pero no completamente” con un 45%, frente al 19,04% de los participantes que no tenían la categoría.

Estos resultados implican que, para el grupo de adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual, la identificación con el estilo normativo es más frecuentemente poca y dudosa, en comparación con los que sí tienen la categoría, en los que más frecuentemente se manifestaba que la identificación no era completa. Respecto al *estilo difuso*, aunque los porcentajes de participantes sin categoría de discapacidad intelectual es ligeramente superior al de los que sí la presentan en la puntuación de 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” (42,85% frente al 40%, respectivamente), sí se

encuentran mayores diferencias entre los grupos al considerar los porcentajes de frecuencias dados en el valor 2 "Se parece muy poco a mí", en el que puntuaban el 28,57% de los adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual frente al 15% de los que la tenían. Estos datos, junto con la reducción del porcentaje de los participantes sin la categoría que puntuaban en el valor 4 "Sí se parece, pero no completamente" frente a los adolescentes que contaban con la categoría, muestran que, para el grupo de adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual, la identificación con el estilo difuso es más frecuentemente muy poca o poca y dudosa que incompleta.

Tabla 16. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, por estilo cognitivo de identidad y por ciudad. Fuente: elaboración propia

Ciudad	Valor 1		Valor 2		Valor 3		Valor 4		Valor 5		N.A		Total		
	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%	
<i>Estilo Normativo</i>															
Con CDI	Cartagena	0	0	0	0	1	20.00	2	22.22	2	100	0	0	5	25.00
	Medellín	1	50.00	0	0	2	40.00	3	33.33	0	0	0	0	6	30.00
	Silvia	1	50.00	1	100	2	40.00	4	44.44	0	0	1	100	9	45.00
	Total	2	100	1	100	5	100	9	100	2	100	1	100	20	100
Sin CDI	Cartagena	0	0	1	33.33	4	30.77	2	50.00	0	0	0	0	7	33.33
	Medellín	0	0	0		3	23.07	2	50.00	1	100	0	0	6	28.57
	Silvia	0	0	2	66.67	6	46.15	0	0	0	0	0	0	8	38.09
	Total	0	100	3	100	13	100	4	100	1	100	0	0	21	100
<i>Estilo Difuso</i>															
Con CDI	Cartagena	0	0	1	33.33	1	12.50	2	50.00	1	50.00	0	0	5	25.00
	Medellín	1	100	0	0	3	37.50	1	25.00	1	50.00	0	0	6	30.00
	Silvia	0	0	2	66.67	4	50.00	1	25.00	0	0	2	100	9	45.00
	Total	1	100	3	100	8	100	4	100	2	100	2	100	20	100
Sin CDI	Cartagena	0	0	2	33.33	3	33.33	2	66.67	0	0	0	0	7	33.33
	Medellín	0	0	1	16.66	2	22.22	1	33.33	2	100	0	0	6	28.57
	Silvia	1	100	3	50.00	4	44.44	0	0	0	0	0	0	8	38.09
	Total	1	100	6	100	9	100	3	100	2	100	0	0	21	100
<i>Estilo Informativo</i>															
Con CDI	Cartagena	0	0	0	0	0	0	4	50.00	1	33.33	0	0	5	25.00
	Medellín	1	100	0	0	1	20.00	2	25.00	2	66.67	0	0	6	30.00
	Silvia	0	0	1	100	4	80.00	2	25.00	0	0	2	100	9	45.00
	Total	1	100	1	100	5	100	8	100	3	100	2	100	20	100
Sin CDI	Cartagena	0	0	0	0	0	0	4	36.36	3	42.85	0	0	7	33.33
	Medellín	0	0	0	0	1	50.00	3	27.27	2	28.57	0	0	6	28.57
	Silvia	1	100	1	100	1	50.00	4	36.36	2	28.57	0	0	8	38.09
	Total	1	100	1	100	2	100	11	100	7	100	0	0	21	100

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI=sin categoría de discapacidad intelectual; *f_i*= Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”; N.A. “No aplica”.

Por último, respecto al *estilo informativo*, la comparación entre los grupos también muestran diferencias de porcentajes de los participantes que puntúan con el valor

4 “Sí se parece pero no completamente” que se incrementa del 40% de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual a un 52,38% de los participantes sin la categoría. El incremento de porcentajes también resulta relevante respecto al valor 5 “Si se parece mucho a mí”, en el que el porcentaje de adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual es del 33,33% frente al 15% de los jóvenes con categoría. Estos resultados son coherentes, sin embargo, con la reducción de los porcentajes de adolescentes que puntúan en el valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” en el grupo sin categoría de discapacidad intelectual frente a los adolescentes con la categoría. Como conclusión a estos resultados, podría plantearse que un gran número de participantes adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual se sienten identificados, al igual que los adolescentes con la categoría, con el estilo informativo pero con una tendencia mayor en el primer grupo a que esta identificación sea más completa que para los adolescentes con la categoría.

Al revisar los estilos de procesamiento cognitivo en relación con los contextos de investigación, se revela que en las tres ciudades existe mayor identificación de los jóvenes en relación con el estilo informativo y menor con el estilo difuso. Cartagena, en relación con las demás ciudades, revela mayor identificación con el estilo normativo, seguido del estilo difuso y del estilo informativo. Por su parte, Silvia es la que presenta menor identificación con los tres estilos y se verificó que esta tendencia no se relaciona con el número de participantes en los respectivos contextos, pues Cartagena comparte igual tamaño de muestra que Medellín (12 participantes en cada contexto), mientras que Silvia les supera (17 participantes).

Adicionalmente, se calculó el *índice de compromiso* del instrumento, como medida auxiliar que éste ofrece para evaluar la tendencia del adolescente a asumir de manera más o menos constante las autovaloraciones realizadas, en una escala tipo Likert de 1 a 5 donde a mayor puntuación, mayor es esta tendencia del adolescente a utilizar estos estilos relativos a la construcción de la identidad. Al respecto, se observó que tanto los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual como los que no, puntuaban más frecuentemente en el Valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” (con un 55% y un 66,66% respectivamente), mientras que eran mucho menos frecuentes los índices de compromiso de ambos grupos en los otros valores de la escala (Ver Tabla 17) y, en ninguno de los grupos, se registraron adolescentes que manifestaran identificarse totalmente con los ítems correspondientes (valor 5 de la escala). Estos resultados muestran que, en esta medida de índice de compromiso, aunque en ambos grupos de adolescentes las tendencias de la mayoría a asumir las autovaloraciones no eran constantes y presentaban dudas al respecto, éstas eran aún menos constantes para un porcentaje de adolescentes con la categoría de discapacidad intelectual que para los que

no asumen esta categoría, quienes se situaban un poco más frecuentemente en valores más altos de la escala. No obstante, ninguno de los grupos mostró los niveles altos en las tendencias a asumir de manera constante las autovaloraciones realizadas.

Cuando se cruzan las variables contexto y categoría (con y sin discapacidad intelectual), el índice de compromiso presenta algunas diferencias entre un contexto y otro, revelando que los jóvenes de Cartagena tienen un mayor índice de compromiso, independiente de la categoría de discapacidad intelectual. Por otra parte, los jóvenes de Silvia muestran un menor índice de compromiso, ubicándose así Medellín en el centro de los dos. No obstante, se recuerda que, en general, los jóvenes con/sin categoría de discapacidad de los tres contextos revelan un índice bajo de compromiso.

Tabla 17. Frecuencias para Índice de Compromiso de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, por ciudad. Fuente: elaboración propia

	Ciudad	Valor 1		Valor 2		Valor 3		Valor 4		Valor 5		N.A		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Con CDI	Cartagena	1	50.00	1	33.33	2	18.18	1	50.00	0	0	0	0	5	25.00
	Medellín	1	50.00	1	33.33	3	27.27	1	50.00	0	0	0	0	6	30.00
	Silvia	0	0	1	33.33	6	54.54	0	0	0	0	2	100	9	45.00
	Total	2	100	3	100	11	100	2	100	0	0	2	100	20	100
Sin CDI	Cartagena	0	0	0	0	5	35.71	2	40.00	0	0	0	0	7	33.33
	Medellín	0	0	0	0	4	28.57	2	40.00	0	0	0	0	6	28.57
	Silvia	0	0	2	100	5	35.71	1	20.00	0	0	0	0	8	38.09
	Total	0	0	2	100	14	100	5	100	0	0	0	0	21	100

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI=sin categoría de discapacidad intelectual; fi= Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”; N.A. “No aplica”

Teniendo en cuenta que los estilos de procesamiento cognitivo, de acuerdo con Berzonsky (2011), son dinámicos en la misma persona y aún más en la fase de la adolescencia, resulta recomendable valorar estos estilos y su uso según algunas variables que han mostrado ser relevantes al respecto, tales como la edad, el género y los contextos socio-culturales en los que habitan los adolescentes, con y sin categoría de discapacidad intelectual. En primer lugar, al comparar las puntuaciones de los adolescentes en los tres estilos de identidad según la variable género, se observa que en el estilo normativo las puntuaciones en el valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” de la escala son más frecuentes para todos los grupos y para los tres contextos, exceptuando para las

mujeres con categoría de discapacidad intelectual, cuya puntuación más frecuente fue el valor 4 “Sí se parece, pero no completamente” en los tres contextos de investigación (ver Tabla 18). Esto implica que para los dos grupos de hombres y para las mujeres sin categoría de discapacidad intelectual, es menor la identificación con el estilo normativo y que presentan dudas al respecto, y que las mujeres con categoría de discapacidad intelectual se identifican más frecuentemente con este estilo pero no completamente.

Tabla 18. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo normativo, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia

		Cartagena		Medellín		Silvia		Total		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Hombres	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	1	20	1	8.33
		Valor 3	1	25	2	66.67	2	40	5	41.67
		Valor 4	1	25	1	33.33	2	40	4	33.33
		Valor 5	2	50	0	0	0	0	2	16.67
	Total	4	100	3	100	5	100	12	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	1	33.33	1	10
		Valor 3	2	66.67	2	50	2	66.67	6	60
		Valor 4	1	33.33	1	25	0	0	2	20
Valor 5		0	0	1	25	0	0	1	10	
Total	3	100	4	100	3	100	10	100		
Total	7	31.82	7	31.82	8	36.36	22	100		
Mujeres	Con CDI	Valor 1	0	0	1	33.33	1	25	2	25
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 3	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 4	1	100	2	66.67	2	50	5	62.50
		Valor 5	0	0	0	0	1	25	1	12.50
	Total	1	100	3	100	4	100	8	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	1	25	0	0	1	20	2	18.18
		Valor 3	2	50	1	50	4	80	7	63.64
		Valor 4	1	25	1	50	0	0	2	18.18
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	4	100	2	100	5	100	11	100		
Total	5	26.32	5	26.32	9	47.37	19	100		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Si se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

Respecto al estilo difuso, no se observan muchas diferencias de frecuencias entre los hombres con y sin categoría de discapacidad intelectual, quienes se ubican más frecuentemente en el valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” en los contextos de Medellín y Silvia, siguiéndole, en términos de frecuencia, el valor 4 “Sí se parece pero no completamente”, más frecuente en Cartagena (ver Tabla 19). Las mujeres, por su parte, muestran tanto diferencias entre sí como con los grupos de hombres, obteniéndose un mayor porcentaje de mujeres sin la categoría de discapacidad intelectual en niveles más bajos de la escala (valor 2 “se parece muy poco a mí” y valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”) que los hombres y el grupo de mujeres con la categoría de discapacidad intelectual. Estos resultados implican que casi la mitad de las mujeres sin la categoría se identifican muy poco con este estilo, frente a los dos grupos de hombres y el grupo de mujeres con la categoría que se identifican más pero con dudas o no completamente, aunque cabe señalar respecto a estas últimas que dos de las mujeres de Silvia no completaron la información correspondiente a este estilo, lo que supone la mitad de la submuestra.

Tabla 19. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo Difuso, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia

		Cartagena		Medellín		Silvia		Total		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Hombres	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	
		Valor 2	1	25	0	0	1	20	2	16.66
		Valor 3	0	0	2	66.67	4	80	6	50
		Valor 4	2	50	0	0	0	0	2	16.66
		Valor 5	1	25	1	33.33	0	0	2	16.66
		Total	4	100	3	100	5	100	12	100
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	1	25	1	33.33	2	20
		Valor 3	1	33.33	1	25	2	66.67	4	40
		Valor 4	2	66.67	1	25	0	0	3	30
		Valor 5	0	0	1	25	0	0	1	10
		Total	3	100	4	100	3	100	10	100
	Total	7	31.82	7	31.82	8	36.36	22	100	
Mujeres	Con CDI	Valor 1	0	0	1	33.33	0	0	1	12.50
		Valor 2	0	0	0	0	1	25	1	12.50
		Valor 3	1	100	1	33.33	0	0	2	25.00
		Valor 4	0	0	1	33.33	1	25	2	25.00
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sin dato	0	0	0	0	2	50	2	25.00
	Total	1	100	3	100	4	100	8	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	1	20	1	9.09
		Valor 2	2	50.00	0	0	2	40	4	36.36
		Valor 3	2	50.00	1	50.00	2	40	5	45.45
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0.00
		Valor 5	0	0	1	50.00	0	0	1	9.09
		Total	4	100	2	100	5	100	11	100
Total	4	26.32	5	26.32	9	47.37	19	100		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

En cuanto al estilo informativo se observa que, exceptuando a los dos grupos de hombres y al de mujeres con categoría de discapacidad intelectual de Silvia, en el resto de grupos de hombres y en el de mujeres (incluyendo sin la categoría de discapacidad intelectual de Silvia), las frecuencias más altas se presentan para los valores 4 “Sí se parece, pero no completamente” y 5 “sí se parece mucho a mí” (ver Tabla 20). En el caso de Silvia, los hombres con y sin categoría de discapacidad intelectual, y las mujeres con

la categoría, se distribuyen en valores más bajos de la escala, mostrando menor identificación con este estilo de identidad. Al respecto, cabe mencionar que dos de las cuatro mujeres de Silvia con la categoría no completaron la información correspondiente. Se puede concluir que tanto los dos grupos de hombres de Cartagena y Medellín, y las mujeres sin la categoría de discapacidad intelectual en los tres contextos, en general se sienten más frecuentemente identificados con el estilo informativo que las mujeres sin discapacidad intelectual y que ambos grupos de hombres de Silvia.

Si se comparan los grupos de mujeres con la categoría de discapacidad intelectual, se observa que las mujeres con la categoría se identifican más frecuentemente en los tres contextos de investigación con el estilo normativo y mucho menos frecuentemente con los estilos informativos y difuso respectivamente, ante los que presentan más dudas sobre su identificación o se sienten poco semejantes. Por el contrario, todas las mujeres sin la categoría de discapacidad intelectual, en los tres contextos de investigación, se sienten más identificadas con el estilo informativo que con los estilos normativo y difuso, para los que más del 80% de estas mujeres presentan dudas o se sienten poco identificadas. En el caso de los hombres, es el estilo informativo con el que más se sienten identificados, salvo en el caso del contexto de Silvia, sin que existan muchas diferencias entre aquellos a que se les ha categorizado con o sin discapacidad intelectual. Entre los hombres que cuentan con la categoría de discapacidad intelectual, le sigue en términos de identificación el estilo normativo y, por último el estilo difuso, mientras que entre los hombres sin la categoría sería ligeramente superior el estilo difuso respecto al normativo.

No obstante, estos dos últimos estilos presentarían porcentajes menores de identificación de los participantes, y mayores porcentajes asociados al percibirse poco semejante o tener dudas al respecto, tanto para aquellos que cuentan con la categoría de discapacidad intelectual como los que no.

En cuanto a la comparación por contextos de investigación, género y contextos de investigación, se puede observar que las mujeres sin la categoría de discapacidad intelectual se sienten más identificadas con el estilo informativo y mucho menos con los estilos difuso y normativo en los tres contextos de investigación. Sin embargo, existen diferencias entre estos grupos de mujeres y sus contextos cuando se trata de las mujeres con la categoría de discapacidad intelectual, para quienes la identificación con el estilo normativo es mucho más alta en los tres contextos de investigación que para el estilo informativo y difuso, respectivamente, siendo este estilo con el que las mujeres menos se sienten identificadas en general.

Tabla 20. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo Informativo, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia

		Cartagena		Medellín		Silvia		Total		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Hombres	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	
		Valor 2	0	0	0	0	1	20	1	8.33
		Valor 3	0	0	1	33.33	2	40	3	25.00
		Valor 4	3	75	2	66.67	2	40	7	58.33
		Valor 5	1	25	0	0	0	0	1	8.33
		Total	4	100	3	100	5	100	12	100
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	1	33.33	1	10
		Valor 3	0	0	1	25	1	33.33	2	20
		Valor 4	2	66.67	2	50	1	33.33	5	50
		Valor 5	1	33.33	1	25	0	0	2	20
		Total	3	100	4	100	3	100	10	100
	Total	7	31.82	7	31.82	8	36.36	22	100	
Mujeres	Con CDI	Valor 1	0	0	1	33.33	0	0	1	12.50
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 3	0	0	0	0	2	50	2	25.00
		Valor 4	1	100	0	0	0	0	1	12.50
		Valor 5	0	0	2	66.67	0	0	2	25.00
		Sin dato	0	0	0	0	2	50	2	25.00
	Total	1	100	3	100	4	100	8	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 3	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 4	2	50	1	50	3	60	6	54.54
		Valor 5	2	50	1	50	2	40	5	45.46
		Total	4	100	2	100	5	100	11	100
Total	5	26.32	5	26.32	9	47.37	19	100		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

Respecto a los contextos de investigación y los resultados obtenidos para los hombres, los participantes de Cartagena y Medellín con la categoría de discapacidad

intelectual se sienten más identificados con el estilo informativo que con el estilo difuso seguido del normativo (en el caso de Cartagena) y por igual en ambos estilos en el caso de Medellín. En el caso de Silvia se encuentra una menor identificación de los hombres sin categoría de discapacidad intelectual con los tres estilos, la cual es aún más destacable para los estilos normativo y difuso. Algo muy similar ocurre con los hombres con categoría de discapacidad intelectual de Silvia, los cuales no suelen identificarse o tienen dudas de sus semejanzas con los tres estilos. Respecto a los hombres de Cartagena y Medellín con categoría de discapacidad intelectual, mientras que en Cartagena se encuentra una alta identificación con los estilos informativo, seguido del normativo y del difuso, en Medellín también hay mayor identificación con el estilo informativo pero menor identificación con los otros dos estilos.

Estas diferencias y semejanzas entre los grupos por género, contexto y categoría de discapacidad intelectual, permiten evidenciar que la tendencia a una mayor identificación o no respecto de cada estilo de procesamiento cognitivo en términos de la identidad, no es inherente únicamente a la presencia de la categoría de discapacidad intelectual sino que sí está relacionado con la variable género y con los contextos de referencia en los que se habita.

Por otro lado, si se analizan los resultados correspondientes al índice de compromiso, se observan que la mitad o más de los adolescentes de los dos grupos de hombres de Medellín y Cartagena y las mujeres sin la categoría de discapacidad intelectual de los tres contextos, puntúan en el valor 3 “Sí se parece un poco a mí, pero estoy con dudas” de la escala (ver Tabla 21). Mientras tanto, las mujeres con la categoría de discapacidad intelectual se distribuyen en porcentajes más bajos entre los valores 1 a 4 de la escala y dos de estas mujeres (específicamente de Silvia) además no completaron la información correspondiente. En este sentido, puede concluirse que la tendencia a asumir las autovaloraciones en los grupos de hombres y en el de mujeres sin la categoría no eran constantes, y que aún éstas eran menos constantes para las mujeres con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta los datos disponibles. Por tanto, los niveles de compromiso fueron globalmente bajos, tanto en hombres y mujeres con y sin la categoría de discapacidad intelectual, pero aún más en las mujeres con la categoría de discapacidad intelectual.

Tabla 21. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el índice de compromiso, según género y ciudad. Fuente: elaboración propia

		Cartagena		Medellín		Silvia		Total		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Hombres	Con CDI	Valor 1	1	25	0	0	0	0	1	8.33
		Valor 2	0	0	1	33.33	1	20	2	16.67
		Valor 3	2	50	2	66.67	4	80	8	66.67
		Valor 4	1	25	0	0	0	0	1	8.33
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0
		Total	4	100	3	100	5	100	12	100
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	2	66.67	2	20
		Valor 3	2	66.67	2	50	1	33.33	5	50
		Valor 4	1	33.33	2	50	0	0	3	10
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0
		Total	3	100	4	100	3	100	10	100
	Total	7	31.82	7	31.82	8	36.36	22	100	
Mujeres	Con CDI	Valor 1	0	0	1	33.33	0	0	1	12.50
		Valor 2	1	100	0	0	0	0	1	12.50
		Valor 3	0	0	1	33.33	2	50	3	37.50
		Valor 4	0	0	1	33.33	0	0	1	12.50
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sin dato	0	0	0	0	2	50	2	25.00
	Total	1	100	3	100	4	100	8	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Valor 2	1	25	0	0	1	20	2	18.18
		Valor 3	2	50	1	50	4	80	7	63.64
		Valor 4	1	25	1	50	0	0	2	18.18
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0
		Total	4	100	2	100	5	100	11	100
Total	5	26.32	5	26.32	9	47.37	19	100		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Si se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

En relación con la edad, se observan diferencias entre los adolescentes en función del número de años cumplidos (entre 13 y 19 años los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y entre 13 y 18 años los adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual).

Observando los datos correspondientes a las tres tablas que se presentan a continuación (Tablas 22, 23 y 24), se encuentra que los participantes con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años de los tres contextos de la investigación exhiben valoraciones de sus grados de identificación con los tres estilos de identidad de manera más coincidente entre ellos, que los adolescentes más jóvenes. Esta mayor coincidencia en las valoraciones de los estilos de identidad se considera como una tendencia a interiorizar y negociar de forma más diversa, los aspectos que se encuentran en la estructura social como elementos para configurar la identidad.

Por otra parte, al cruzar las variables edad y categoría de discapacidad intelectual por estilos de procesamiento cognitivo (ver Tablas 22, 23 y 24), se revela que las diferencias en la identificación de los participantes con y sin categoría de discapacidad intelectual son mayores en el estilo informativo, evidenciando mayor identificación de los participantes sin categoría de discapacidad intelectual, sobre todo en las edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Es importante decir también que, para los que contaban con la categoría de discapacidad intelectual, la identificación con este estilo es mayor que con los demás, ya que en general los mayores de 17 años con y sin categoría de discapacidad intelectual revelan diferencias mínimas en la tendencia de uso de los tres estilos. A continuación, se presentan tres tablas con los datos correspondientes a los estilos normativo, difuso e informativo para los tres contextos de investigación, según la edad y la categoría de discapacidad intelectual.

Tabla 22. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo normativo, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia

		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		19 años			
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%		
Carta-gena	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 3	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00	
		Total	1	100	0	0	0	0	0	0	2	100	-	-	2	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	0	0	150.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 3	2	100	150.00	1	50.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 4	0	0	0	0	1	50.00	1	100	0	0	0	0	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Total	2	100	2	100	2	100	1	100	0	0	0	0	-	-	
	Medellín	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	-	-	0	0
			Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
Valor 3			1	50.00	1	100	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
Valor 4			1	50.00	0	0	0	0	0	0	1	100	-	-	1	100	
Valor 5			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
Total			2	100	1	100	0	0	1	100	1	100	-	-	1	100	
Sin CDI		Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 3	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	
		Valor 4	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100	0	0	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	
		Total	1	100	1	100	1	100	0	0	1	100	2	100	-	-	
Silvia		Con CDI	Valor 1	0	0	125.00	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
			Valor 2	1	25.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Valor 3		1	25.00	0	0	1	25.00	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Valor 4		1	25.00	375.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Sin dato		1	25.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Total	4	100	4	100	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0		
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	1	33.33	1	100	1	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 3	2	66.67	0	0	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-	
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Total	3	100	1	100	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-	

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Si se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

Tabla 23. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo difuso, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia

		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		19 años			
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%		
Carta-gena	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	0	0	
		Valor 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	1	50.00	
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00	
		Valor 5	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Total	1	100	0	0	0	0	0	0	2	100	-	-	2	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	0	0	150.00	0	100	1	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 3	1	50.00	150.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 4	1	50.0	0	0	1	50.00	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Total	2	100	2	100	2	100	1	100	0	0	0	0	-	-	
	Medellín	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	-	-	0	0
			Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
Valor 3			1	50.00	1	100	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
Valor 4			0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	-	-	1	100	
Valor 5			1	50.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
Total			2	100	1	100	0	0	1	100	1	100	-	-	1		
Sin CDI		Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 3	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	50.00	-	-	
		Total	1	100	1	100	1	100	0	0	1	100	2	100	-	-	
Silvia		Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
			Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Valor 3		2	50.00	125.00	1	100	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Valor 4		0	0	125.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Sin dato		1	25.00	125.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Total	4	100	4	100	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0		
	Sin CDI	Valor 1	1	33.33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 2	1	33.33	1	100	0	0	0	0	1	50.00	0	0	-	-	
		Valor 3	1	33.33	0	0	1	100	1	100	1	50.00	0	0	-	-	
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
		Total	3	100	1	100	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-	

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Si se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

Tabla 24. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el estilo informativo, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia

		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		19 años		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Cartagena	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 3	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00
	Total	1	100	0	0	0	0	0	0	2	100	-	-	2	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	0	0	150.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	2	100	150.00	1	50.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 4	0	0	0	0	1	50.00	1	100	0	0	0	0	-	-
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Total	2	100	2	100	2	100	1	100	0	0	0	0	-	-		
Medellín	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	-	-	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 3	1	50.00	1	100	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 4	1	50.00	0	0	0	0	0	0	1	100	-	-	1	100
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Total	2	100	1	100	0	0	1	100	1	100	-	-	1	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-
		Valor 4	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100	0	0	-	-
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	
Total	1	100	1	100	1	100	0	0	1	100	2	100	-	-		
Silvia	Con CDI	Valor 1	0	0	125.00	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 2	1	25.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 3	1	25.00	0	0	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 4	1	25.00	375.00	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Sin dato	1	25.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Total	4	100	4	100	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	1	33.33	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	2	66.67	0	0	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-
Valor 4		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Total	3	100	1	100	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

Al observar el índice de compromiso según edad, se observa que en los jóvenes mayores de 17 años con la categoría de DI, los promedios son más altos que los de su misma edad sin la categoría. No es posible hacer estas comparaciones con los jóvenes de 18 - 19 años en relación con la categoría de discapacidad intelectual, puesto que no hay jóvenes en ambas variables, tal como se observa en la Tabla 25.

Tabla 25. Frecuencias de respuestas de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual en el índice de compromiso, según edad y ciudad. Fuente: elaboración propia

		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		19 años		
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	
Cartagena	Con CDI	Valor 1	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	1	50.00
		Valor 3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	1	50.00
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50.00	-	-	0	0
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Total	1	100	0	0	0	0	0	0	2	100	-	-	2	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	1	50.00	2	100	1	50.00	1	50.00	0	0	0	0	-	-
		Valor 4	1	50.00	0	0	1	50.00	0	0	0	0	0	0	-	-
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Total	2	100	2	100	2	100	1	100	0	0	0	0	-	-		
Medellín	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	-	-	0	0
		Valor 2	1	50.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 3	1	50.00	1	100	0	0	0	0	1	100	-	-	0	0
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	1	100
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Total	2	100	1	100	0	0	1	100	1	100	-	-	1	100	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	1	100	1	100	0	0	0	0	1	100	1	50.00	-	-
		Valor 4	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	50.00	-	-
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Total	1	100	1	100	1	100	0	0	1	100	2	100	-	-		
Silvia	Con CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
		Valor 2	1	25.00	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 3	2	50.00	3	75.00	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
		Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0
	Sin dato	1	25.00	1	25.00	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Total	4	100	4	100	1	100	0	0	0	0	-	-	0	0	
	Sin CDI	Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
		Valor 2	0	0	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	-	-
		Valor 3	3	100	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	-	-
Valor 4		0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	-	-	
Valor 5		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	
Total	3	100	1	100	1	100	1	100	2	100	0	0	-	-		

Nota: Con CDI = con categoría de discapacidad intelectual; Sin CDI= sin categoría de discapacidad intelectual; f_i = Frecuencia absoluta; %= Porcentaje de la frecuencia. Las respuestas que se asignan a cada valor son: Valor 1 “No se parece en nada a mí”; Valor 2 “Se parece muy poco a mí”; Valor 3 “Si se parece un poco a mí, pero estoy con dudas”; Valor 4 “Sí se parece, pero no completamente”; Valor 5 “Si se parece mucho a mí”.

7.1.1.2. Categorías y unidades de análisis sobre la configuración de la identidad.

La información sobre los procesos cognitivos relacionados con la configuración de la identidad también se obtuvo a partir de datos de naturaleza cualitativa derivados de los relatos y referencias expresas de los diferentes agentes de campos del estudio (adolescentes, familiares y profesionales) sobre los procesos cognitivos en la configuración de la identidad, a partir de los encuentros de grupos focales de familiares y profesionales, en los que se generaban también unas fichas escritas por los participantes alrededor de las temáticas abordadas..

Esta información fue transcrita en texto y, en total, fueron registradas un total de 420 citas, de las cuales el 84% fueron recolectadas a partir de los relatos de vida de los jóvenes, mientras que el 11% se extrajeron a partir de los grupos focales de profesionales y el 5% a través de las fichas desarrolladas en los grupos focales de padres y profesionales (ver Figura 34). Cabe señalar al respecto que, del total de referencias a los procesos cognitivos de la configuración de la identidad, no se extrajeron citas de los familiares de los adolescentes, dado que éstos no hicieron referencia a estos procesos en sus encuentros de grupos focales.

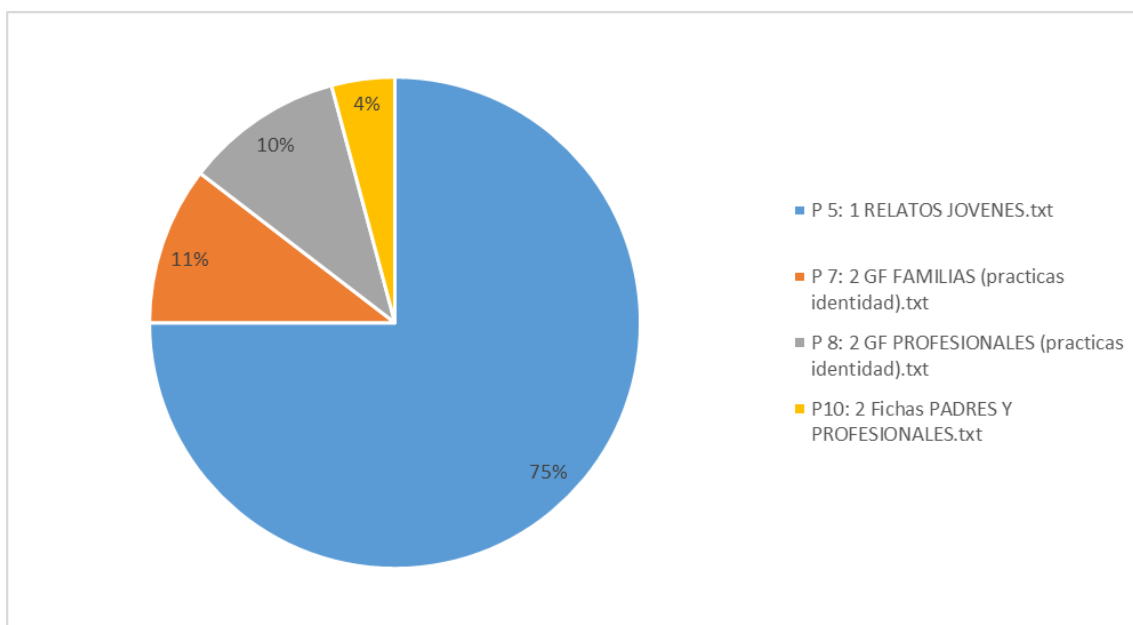


Figura 34. Fuentes instrumentales para la descripción de los procesos cognitivos de la identidad en los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia.

Las citas recolectadas fueron procesadas a través de la generación de códigos enmarcados en categorías y familias o subcategorías, tal como puede verse en la Tabla 26. Estos códigos surgen de los marcos de referencia y se unen con las variables del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5), buscando también darle soporte descriptivo a los resultados presentados en las tablas previas. En este sentido, se profundizará aquí además de los procesos cognitivos desde el marco de los estilos de procesamiento, sobre los relatos de vida de los propios protagonistas, los cuales permiten un acercamiento a otros elementos, también cognitivos, implicados en la configuración de la identidad.

Tabla 26. *Categorías y unidades de análisis posteriores al proceso de codificación.* Fuente: elaboración propia

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CODIGOS
Configuración de identidad	Procesos cognitivos	Rasgos de exploración (Toma de decisiones) Estilo de procesamiento informativo Estilo de procesamiento difuso Estilo de procesamiento normativo Identificación personal Gestos como símbolos significantes (Comunicación simbólica) Referencias a la autorregulación Auto-teorías adolescentes Índice de compromiso (Autonomía)
	Procesos sociales	Roles asumidos en el campo Posición del individuo en la estructura social Distinción en el campo Evaluación de la presentación- Acreditación Evaluación de la presentación- Desacreditación Exigencias o demandas del campo social Actuaciones sociales Comunalidad e interacciones
Prácticas sociales	Estructuración del <i>habitus</i>	Distinción en el campo Referencias al Campo (educativo/institucional, familiar, social) Referencias al capital (cultural, intelectual, otros)
	Estructuración del campo	Comunalidad e Interacciones Interdependencia Posición del individuo en la estructura social
Relación Identidad - Prácticas		Roles asumidos en el campo Valoración exclusión - inclusión Valoración positiva de sí mismo Referencias directas a la discapacidad intelectual

Derivado del proceso de codificación de las citas textuales, se identificaron 44 códigos principales a los que se asocia la información sobre procesos cognitivos en la configuración de la identidad, a saber: a) rasgos de exploración (toma de decisiones); b) identificación personal, gestos como significantes (comunicación simbólica); c) auto-teorías adolescentes (contenido social, relativo al ocio y tiempo libre, normativo y de contenido personal o de identificación) y d) referencias a la autorregulación. A continuación se delimitarán de manera precisa cada uno de estos códigos. Partiendo de los *rasgos de exploración*, como elemento referido a la toma de decisiones, se establecieron relaciones de asociatividad con los tres estilos de procesamiento (normativo, difuso, informativo) en tanto que los rasgos de exploración son indicadores que permiten observar las tendencias en cuanto a la toma de decisiones que el joven realiza sobre la información proveniente del entorno, y que luego será objeto de una forma particular de razonamiento cognitivo (estilos). La siguiente cita ilustra, desde la visión de familia, la actuación de una adolescente respecto a la posibilidad de exploración:

“Cuando mi hija me dijo que quería tener novio, le pregunté que si ella conocía qué hacía en sus ratos libres, si conocía a sus papas, si la invitaba a dónde iban, qué creencias tenía. Después que dejé de preguntarle me dijo que mejor no, voy a esperar.” (GF_Familias Cartagena)

La decisión de “esperar” que la joven asume posterior a la invitación de la madre respecto a la mayor indagación por el posible novio, se asocia con el estilo informativo en tanto el rasgo de exploración es reflexivo en cuanto a las opciones presentes y futuras. La espera determina, en este contexto, un rasgo de reflexividad cognitiva desde el cual el joven puede explorar y establecer posteriormente un compromiso con sus roles. En la siguiente cita se observa otra expresión de los rasgos de exploración, esta vez asociado al estilo de procesamiento difuso:

“Mi nombre es Fulanito, tengo 13 años, me gusta el futbol, me gusta la natación, yo vivo en Manrique, mi mamá se llama Alba, me gusta la natación, el atletismo, me gusta la ropa oakley, fox, me gustan también las gorras, a mí me gusta que no fumen marihuana, que no tengan esos vicios, yo vivo en Manrique, me gusta ir al estadio, soy hincha del nacional, me gusta montar bicicleta, me gusta ir a las canchas, a los parques, yo no me mantengo desordenado, yo me voy a veces pa donde mi papá, tengo una hermanita, se llama Sara, mi papá Carlos, mi mamá Alba, yo me gusta los dibujos, me gusta hacer grafitis, me gusta el arte, me gusta el baile, me gusta el tenis de mesa, me gusta los(bailes), me gustan los

celulares, me gusta el, me gusta ..., me gusta los animales” (Relato de vida Joven con categoría DI - Medellín)

En este relato, el joven manifiesta una serie de elementos con los que se identifica en términos de gustos (“*me gusta el futbol, me gusta la natación,.. me gusta ir al estadio, ..., me gusta montar bicicleta, me gusta ir a las canchas,..*”), pero con los cuales no define un compromiso estable o una reflexividad sobre las decisiones. Otras expresiones de este estilo se observaron en jóvenes sin categoría de discapacidad intelectual:

“me gusta mucho salir con mis amigos, ver jugar futbol, soy hincha del equipo Real Madrid, no me gusta mucho ir al cine, me gusta comer helado, me gusta conocer personas, soy una persona muy activa, muy sociable, muy divertida.” (Relato de vida Joven sin categoría DI - Cartagena)

En contraste con los estilos informativo y difuso, aparecen los relatos asociados al estilo de procesamiento normativo, donde se identifican referencias verbales al procesamiento de información con una orientación cerrada y muy específica a las normas familiares, culturales, o institucionales; tal como se observa en la siguiente cita:

“mis padres me han ayudado a identificarme como persona en la religión, en qué quiero ser cuando sea grande” (Relato de vida Joven sin categoría DI - Medellín)

Como se identifica en la cita, la exploración es muy baja o nula, pues la única fuente y referente de información válida en este estilo de pensamiento es el de tipo normativo, como la familia o el entorno comunitario. En este sentido, hay un alto compromiso "a priori" y, por lo tanto, las elecciones no se dan como resultado de la exploración, sino de dicho compromiso:

“A mí me gusta manejar, carro, moto o camión, así, mejor dicho, voy a ser chofer”.(Relato de vida Joven sin categoría DI - Medellín)

No obstante, la comprensión de los rasgos de exploración en el contexto de los estilos de procesamiento, estaría incompleta sin el índice de compromiso. Tal como se ha mostrado en el análisis previo de resultados del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) acerca del compromiso, en tanto autonomía para el procesamiento de información, hace referencia a la manifestación del nivel de arraigo y apropiación que un joven demuestra

frente a ideas, posturas, pensamientos y gestos simbólicos, que considera como parte de su identidad. Los índices de compromiso respecto a los estilos de procesamiento de la información asociada a la identidad, dan cuenta del reconocimiento de la información que define el “¿Quién soy?”, a la vez que precisa cuál de la información es relativa y estable para el mismo individuo. Se expresa con frases relativas a la apropiación (en cualquier grado) respecto de algo o alguien, por ejemplo: "Quiero estudiar..."

Las expresiones de los adolescentes – tanto de aquellos categorizados con discapacidad intelectual como los que no- en las diferentes ciudades, expresan este rasgo de compromiso:

“Uso pañal, estudio en el Francisco Luis, mi mamá se llama XXXXX, tengo un hermanito, mi papá se llama XXXXX, vivo en Manrique, vivo con mi abuelita, mi tía, mi papá, mi mamá y mi hermana, mi hermana tiene 15 años, está en noveno y yo estoy en sexto, yo voy a la Fundación Mónica Uribe por Amor, queda por el Estadio. Yo tengo espina bífida, yo tengo una enfermedad que se llama microcefalia.” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)

Las anteriores citas apoyan los resultados obtenidos en relación con el grado de autonomía cognitiva y las evocaciones sobre las formas de exploración para formular las auto-teorías con niveles de estabilidad. En la siguiente cita se observa otra expresión de compromiso, esta vez en relación con situaciones diarias:

“[un adolescente repite en voz alta lo que otro joven dice en voz baja] Le gusta el amarillo, le gusta la sopa de guineo, [a partir de este punto, habla el propio joven] voy a la casa de mi papá, los sábados va al poli a nadar” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)

Las expresiones de compromiso en los jóvenes sin categoría de discapacidad intelectual, también incluyen metas a priori con roles en función del ámbito ocupacional, tal como se observa en las siguientes citas:

“quiero estudiar terapia ocupacional,” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Cartagena)

“estoy en 11 grado y pienso estudiar psicología,” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Cartagena)

En los jóvenes con categoría de discapacidad intelectual, se observan más frecuentes las expresiones relativas a metas en el ámbito personal afectivo:

“>quiero< ser comprendido, sentirme que yo existo" (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)

“...y siempre >quiero< compartir con mis amiguitos" (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)

“...es una chica de 17 años , y ella dice: “no profe, es que yo quiero tener novio”” (GF_ Profesionales Medellín)

Al tratarse de procesamiento cognitivo de la información proveniente del entorno, es importante resaltar que en algunos contextos sociales se identificaron expresiones que dan cuenta de las orientaciones hacia el compromiso, determinadas desde la familia:

“En el campo quiero que mi hijo aprenda a trabajar la tierra, a sembrar el maíz, trigo, las hortalizas, criar animales, las gallinas de campo, limpiar los potreros para criar las vacas y a ser ordenado en la casa” (GF_ Familias Silvia)

“Para mi hijo lo que no me gustaría es tatuajes, el piercing, el arete, las malas amistades, el tiempo libre dedicarlo a algo importante como el futbol” (GF_ Familias Silvia)

El proceso cognitivo reflejado en los párrafos anteriores, también da cuenta de la presencia de los gestos como símbolos significantes, es decir, de la *comunicación simbólica*. Se trata de las expresiones, verbales y no verbales, que se convierten en representaciones simbólicas de las ideas y pensamientos sobre las que los adolescentes construyen su identidad. Estos gestos provienen del medio, de los adultos, y los jóvenes los apropian para formular sus propias auto-teorías de la identidad. La siguiente cita muestra el efecto de los gestos simbólicos en la construcción de la identidad:

“me siento diferente cuando me tratan bien, sufro momentos de mi niñez, (...), momentos [en que] me miran de una manera, como un desprecio, me tratan como si no sirviera para nada, me duele, trato de demostrarlo que no..., demostrar que no es verdad (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)

Los gestos de “desprecio”, de “como si no sirviera para nada”, son parte de la comunicación simbólica que transmite mensajes asociados a la funcionalidad y que también están presentes en los discursos de los profesionales:

“Ellas ya saben que para ellas es más funcional mandarlas a operar” (GF_Profesional Medellín)

Esta cita hace referencia a un comentario común en varios de los grupos de profesionales y es sobre la tendencia de las familias de las jóvenes categorizadas con discapacidad intelectual, a "hacerlas operar", frase con la que se enuncia coloquial y explícitamente la práctica de esterilización en mujeres con categoría de discapacidad intelectual; sin el análisis del significado que esto supone en cuanto a su derecho a la capacidad de toma de decisiones, el derecho a su sexualidad y vida reproductiva, a formar una familia... Solo se aborda la dimensión "funcional", y esto los profesionales lo evidencian a menudo en su lenguaje, instalándose así en la comunicación simbólica que impacta la construcción de identidad de los jóvenes, en particular en las expresiones que realizan las personas respecto de lo que piensan sobre sus propios pensamientos e ideas sobre el mundo; éstas son, las auto-teorías.

Este proceso cognitivo, se refiere a una especie de "metateoría", que permite al adolescente ubicar un lugar de actuación respecto a sus propias ideas y lo que piensan los demás. Las manifestaciones identificadas en el estudio como auto-teorías, son evidencias de la capacidad cognitiva de establecer estas teorías en función de sí mismo y utilizarlas en la relación con el entorno. La habilidad para expresar estas auto-teorías, fue encontrada en los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, y se relacionan con los tres estilos de procesamiento, tal como se observa en la Figura 35, lo cual es coherente con los hallazgos del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) presentados en las tablas 22 a 24.

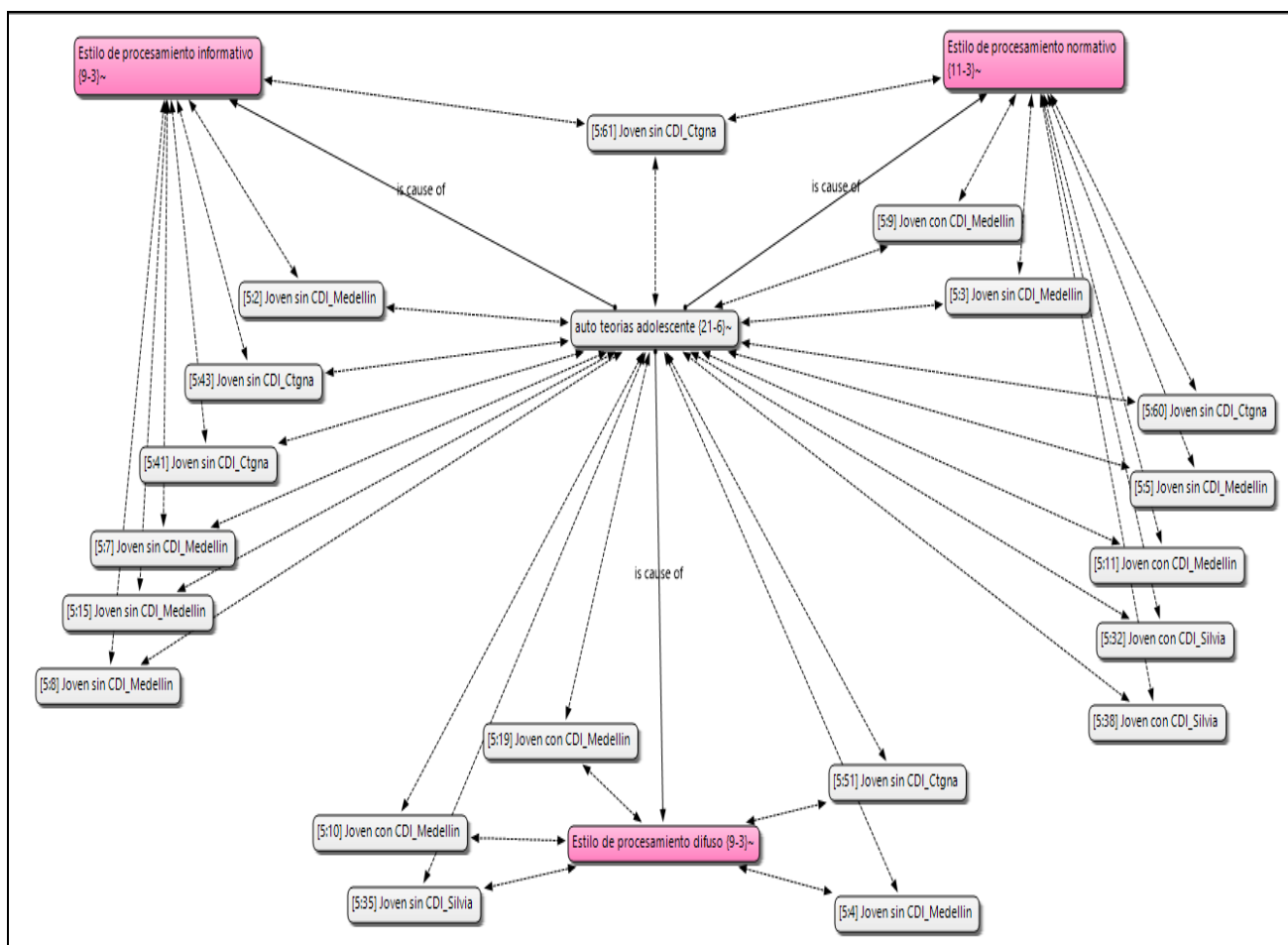


Figura 35. Auto-teorías de los adolescentes, identificadas en los relatos de vida reportados en el estudio, distribuidas por estilos de procesamiento cognitivo. Fuente: Atlas.ti®

En este procesamiento de información, se encontraron auto-teorías de los tres contextos sociales, con puntos de encuentro y diferencias que dan cuenta de la variabilidad en los procesos cognitivos más allá de la categoría de discapacidad intelectual. Al revisar las teorías generadas por los jóvenes, se observa una categorización de acuerdo con el contenido de las mismas, sobre la base de los elementos comunes entre ellas, así: *contenido social* (auto-teorías que se orientan a brindar información de sí mismos a otros), *contenido relativo al ocio y tiempo libre* (auto-teorías basadas en información sobre gustos generales y prácticas recreativo-deportivas), *contenido normativo* (auto-teorías relacionadas con información sobre su relación con referentes de norma, como la familia) y de *contenido personal o de identificación* (auto-teorías relacionadas con la presentación del sí mismo, incluyendo referencias a las condiciones médicas). La tabla X incluye diferentes citas textuales, clasificadas por los contenidos mencionados.

Tabla 27. Categorización de auto-teorías en función de su contenido. Fuente: elaboración propia

Contenido	Auto-teorías identificadas
Social	<p>“quiero que la gente sepa que sí tengo metas en la vida, que no es verdad cuando digo que no quiero estudiar y que no quiero ser nadie, también quiero que la gente sepa que tengo varias cualidades y que sí sirvo para muchas cosas” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Medellín)</p> <p>“Mi nombre es, tengo 17 años, me gusta compartir con mis amiguitos, con mis profesores, no me gusta estar sola, siempre acompañada, no me gusta pantalones, pues, tan rotos que se vea la pierna, no me gusta que me dejen sola, siempre acompañada, que me escuchen y siempre quiero compartir con mis amiguitos,” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)</p>
Relativo al ocio y tiempo libre	<p>“...me gusta pasar tiempo con ella, primos, amigos, de todo, y más que todo, más que todo lo que me gusta hacer a mí es dormir y comer y ya, nada más” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Medellín)</p> <p>“estamos aquí en la universidad como lo ven, pues, me gusta mucho salir, hablar, recochar, andar pues como mucho la calle, y como me dice el parcero pues andamos siempre recochando, siempre gozándonos a la gente” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)</p>
Normativo	<p>“mis padres me han ayudado a identificarme como persona en la religión, en qué quiero ser cuando sea grande” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Medellín)</p> <p>“...he aprendido muchas cosas sobre la vida, sobre la ética y la moral, y cómo tener un buen autoestima” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Cartagena),</p>
Personal o de identificación	<p>“A mí me gusta manejar, carro, moto o camión, así, mejor dicho, voy a ser chofer” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Silvia)</p> <p>“me gusta jugar fútbol, bicicleta, me gusta mucho los amigos, jugar, estudiar, me gusta el internet,” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Silvia)</p> <p>“me gusta mucho salir con mis amigos, ver jugar fútbol, soy hinchado del equipo Real Madrid, no me gusta mucho ir al cine, me gusta comer helado, me gusta conocer personas, soy una persona muy activa, muy sociable, muy divertida.” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_Cartagena)</p>
Personal o de identificación – relacionada con condiciones médicas	<p>“tengo una enfermedad que se llama esquizofrenia, se me dificulta leer y escribir, me gusta jugar, me gusta chatear, me alegro cuando le hablo a mujeres bonitas, me gusta la plata, soy de Medellín, me gusta hacer poemas, me gusta comer, dormir, jugar, chatear, me gusta reír, me gusta hablar con personas, pero suave, me gusta ver televisión, me gusta conversar, estar con amigos, quiero ser comprendido, sentirme que yo existo...” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)</p> <p>“Uso pañal, estudio en el, mi mamá se llama, tengo un hermanito, mi papá se llama, vivo en Manrique, vivo con mi abuelita, mi tía, mi papá, mi mamá y mi hermana, mi hermana tiene 15 años, está en noveno y yo estoy en sexto, yo voy a la fundación, Yo tengo espina bífida, yo tengo una enfermedad que se llama microcefalia” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Medellín)</p>

Nota: DI: Discapacidad Intelectual

Estas citas permiten observar cómo la construcción de la identidad, en términos de procesos cognitivos, transcurre en *todos* en los adolescentes con formas y manifestaciones diversas; las auto-teorías muestran la capacidad común de generar ideas

sobre sí mismos y desde ellas codificar, organizar y comprender las experiencias e información determinante para su identidad. Específicamente para los adolescentes con categoría de DI, las auto-teorías emergen desde las más diversas expresiones y contenidos, muchos de ellos comunes a los demás adolescentes y en otros momentos, principalmente después de los 15 años, relacionados con la vivencia de la condición diferencial de desarrollo.

En relación con esto, las auto-teorías surgen como expresiones que denotan el reconocimiento por parte de ellos mismos [los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual] respecto a las diferencias de las cuales son sujetos:

“porqué me tratan diferente sabiendo que yo me puedo valer como todos” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_Cartagena)

Por último, en este apartado de procesos cognitivos, se reconocen las referencias a la *autorregulación* como expresiones que manifiestan la forma en la que el adolescente busca regular en sí mismo actuaciones, que hacen parte de su construcción identitaria. Esta regulación puede darse como resultado de un proceso intrínseco o extrínseco. Así, el medio y actores presentes en los ámbitos, pueden actuar como generadores de autorregulación:

“Normalmente yo desde mi área mucho tiempo tiendo a preguntarle qué tanto conocen de su diagnóstico médico, les pregunto si tienen claro ese diagnóstico médico” (GF_ Profesionales Medellín)

La cita anterior habla del “diagnóstico médico” como categoría simbólica desde la cual sugiere que se ubique el adolescente *“les pregunto si tienen claro ese diagnóstico”*. El lugar otorgado desde esta declaración al diagnóstico, se puede ver como un elemento significativo desde el cual el adolescente podría sustentar una auto-teoría: *soy X*; siendo X la categoría diagnóstica introducida en la interacción con el profesional. Desde allí, este mismo símbolo actúa como base para las expresiones desde las que el adolescente comenzaría a manifestar determinadas formas de autoregulación:

“, yo digo siiii, me quedo callado y hago caso, yo soy un niño chiquito en mi interior” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI Medellín)

A partir del proceso de codificación, se establecieron relaciones entre los códigos que permiten observar la interacción y dinámica de las construcciones cognitivas en la

configuración identitaria. La matriz de relaciones que se observa en la figura 36, da cuenta de relaciones prioritariamente asociativas, seguidas de relaciones causales.

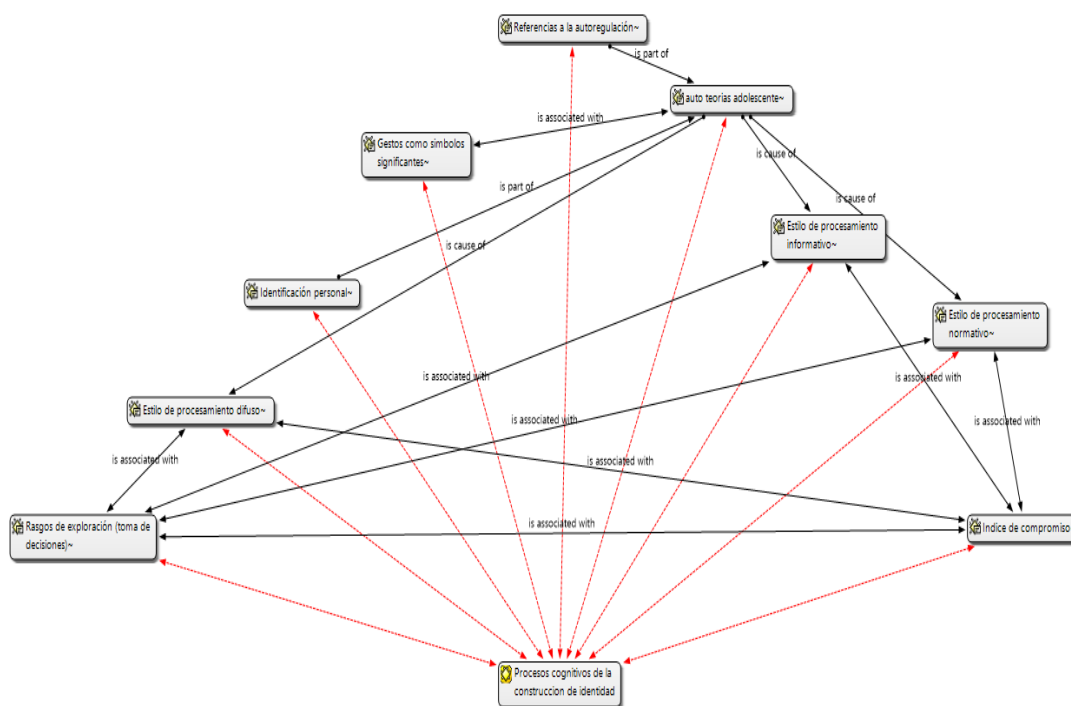


Figura 36. Clasificación topológica de vista de red: Procesos cognitivos de la construcción de identidad.

Fuente: Atlas.ti ®

7.1.2. Procesos sociales en la configuración de la identidad

Los procesos sociales de la configuración de la identidad se definen en función de la relación con la estructura social y el lugar del individuo en la misma. De acuerdo con el marco teórico, se definieron códigos para el procesamiento de la información cualitativa obtenida a través de los relatos de los jóvenes y de las referencias expresas por parte de los participantes familiares y profesionales en los grupos focales, en los que se generaban también unas fichas escritas por los participantes alrededor de las temáticas abordadas. Estas referencias fueron transcritas en texto y, en total, fueron registradas un total de 150 citas, de las cuales el 54% fueron manifestadas por los profesionales en los grupos focales y éstos, a su vez, junto con los familiares, incluyeron el 35% de las

referencias a estos procesos sociales mediante las fichas elaboradas en los encuentros (ver Figura 37).

Cabe señalar al respecto que, del total de referencias a los procesos sociales de la configuración de la identidad, sólo un 7% habían sido manifestadas por los jóvenes en sus relatos, y que apenas los familiares hicieron referencias a estos procesos en sus encuentros de grupos focales.

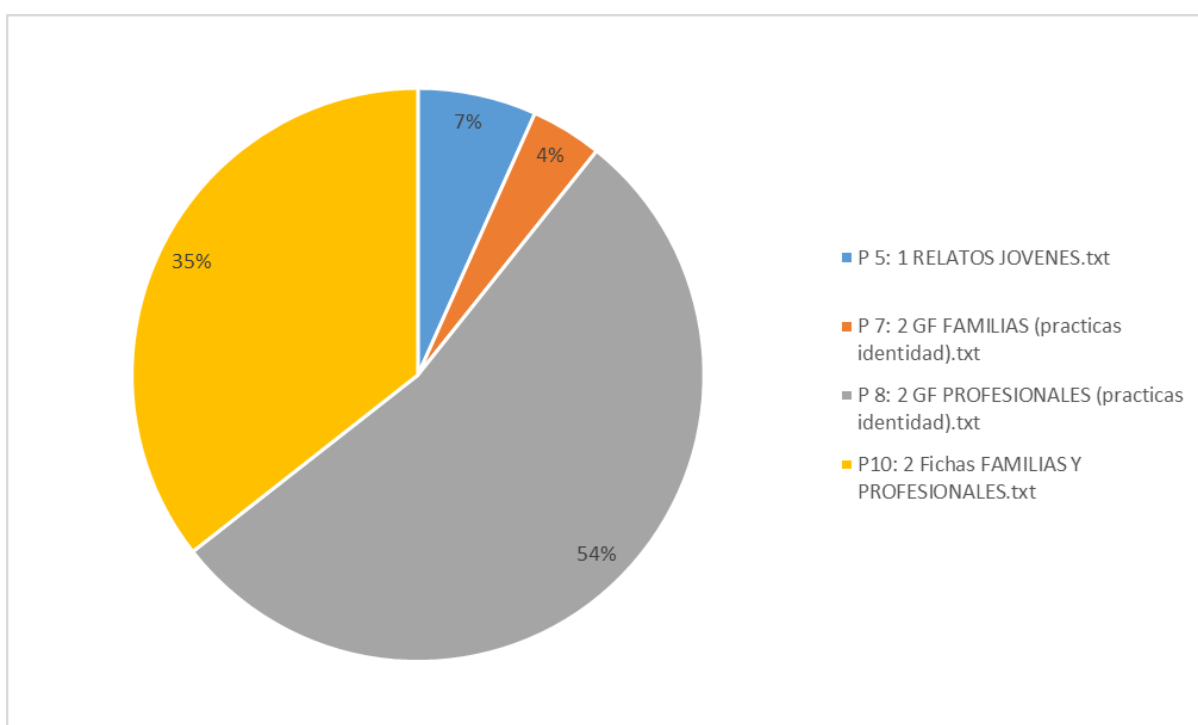


Figura 37. Citas asociadas a procesos sociales de la identidad en los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia

Derivado del proceso de codificación de las citas textuales mencionadas, se identificaron cuatro códigos principales a los que se asocia la información sobre los procesos sociales en la configuración de la identidad, a saber: a) los roles asumidos en el campo; b) la distinción en el campo (que conecta la evaluación de la presentación); c) las actuaciones sociales y d) las exigencias o demandas del campo (que vincula el principio de comunalidad e interacción). A continuación, se delimitarán de manera precisa cada uno de estos códigos.

El *rol* aparece como elemento articulador entre la distinción, la actuación social y las demandas del campo, vinculando la *posición del individuo en la estructura social* como posibilidad de asumir o no el rol, sea este auto-conferido o asignado desde fuera (por otro).

La evaluación de la presentación, por su parte, que se determina en función de la acreditación o desacreditación, se agrupa como *distinción en el campo* y se asocia a los roles y actuaciones, puesto que otorga valencia a las acciones/presentación de la persona, guiando así la posición del individuo en el campo en correspondencia con las exigencias/demandas del mismo campo. Esta evaluación puede derivar en un lugar de acreditación o desacreditación, como se observa en la siguiente cita del grupo focal de profesionales de Medellín, específicamente en relación con la categoría de discapacidad intelectual:

“esta chica a pesar de que tiene su discapacidad, pienso que tiene una identidad muy bien definida, pues porque el tener esa dificultad no significa que no tenga claro que es lo que ella quiere” (GF_ Profesionales Medellín)

La diferenciación que establece el profesional que habla en la cita, da cuenta de un proceso de acreditación en relación con la construcción social de la identidad, puesto que se presume que la categoría de discapacidad no le limita a la persona la claridad respecto de lo que quiere, es decir, se establece una atribución positiva en relación con los demás, con los no categorizados con discapacidad intelectual. En contraposición, se encuentran citas donde la perspectiva individual de un joven con categoría de discapacidad intelectual permite evaluar la diferenciación en términos que serían congruentes con la desacreditación:

“me siento diferente cuando me tratan bien, (...), momentos me miran de una manera, como un desprecio, me tratan como si no sirviera para nada, me duele, trato de demostrar lo que no..., demostrar que no es verdad” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI Medellín)

La distinción opera gracias a las *actuaciones sociales* como proceso social en la construcción de identidad, dado que las actuaciones son un elemento clave al hablar de manera directa acerca de las acciones correspondientes al papel desempeñado en relación con los demás agentes del campo (p.ej., acciones típicas de ser estudiante, deportista, hincha...), siendo así objeto de acreditación/desacreditación o, en términos de Bourdieu (1990^a; 2011), sujeto de valoración de la diferenciación en el espacio social.

El análisis de los documentos correspondientes a los grupos focales, arroja resultados acerca de los procesos de distinción, específicamente en relación con las diferenciaciones que establecen tanto profesionales como familias, y que delimitan las actuaciones sociales en las que se mueven los adolescentes en sus procesos de construcción de identidad. Al respecto, se presenta la siguiente cita de un profesional de Medellín:

“...esa búsqueda llega como con la adolescencia que en una, no sé si en todas las discapacidades, pero sí en unas es como un poquito más temprano, por ejemplo con la población que nosotros manejamos, son unos chicos muy precoces también , y es hormonalmente igual su desarrollo, o más ligero, y es uno, ¡Dios! pero esta adolescencia está muy ligero ¡que es esto!, entonces yo creo que empieza desde la adolescencia, que algunos chicos son adolescentes a más temprana edad que otros, y es como buscando siempre esa esencia de la vida, que la esencia es muy difícil” (GF Profesional Medellín)

La distinción que se hace en relación con la categoría de discapacidad intelectual por parte de los profesionales, se evidencia también en la siguiente cita:

“es una chica de 17 años , y ella dice: “no profe, es que yo quiero tener novio”, ella me dice a mí, y la mamá pues todo el tiempo es como muy en contra de eso ; y hay otra chica, que al contrario, su mamá digamos la ha dejado a que ella desarrolle mucho su identidad, su parte social, ella tiene novio, la mamá digamos de alguna manera le ha explicado el asunto de la planificación familiar, ella planifica, ella manifiesta que todavía no ha tenido relaciones sexuales, pero es una chica que se ha podido digamos, desarrollar a nivel social de una manera como muy significativa” (GF Profesionales Medellín)

Nótese en la cita que la categoría de diferenciación que actúa como distinción en función del desarrollo de la identidad, se centra en la posibilidad de *relación afectiva*. Ésta es una de las variables más presentes en la discusión de los profesionales en los diferentes contextos y se articula con otras evidencias de distinción:

“tenemos otros dos chicos adolescentes que son sobreprotegidos, no los dejan salir solos, no conocen la rutas, no están solos tampoco, no se expresan si están solos, tenemos chicos que no los han dejado ser personas y tener sus habilidades para salir adelante” (GF Profesionales Medellín)

El “ser personas” emerge como expresión asociada a los procesos sociales de construcción de identidad, específicamente en cuanto la distinción, y que toma forma con

otras expresiones igualmente orientadas a la relación diferencia – desarrollo:

“él se fortalece que tiene una imagen, primero como de aceptación frente a la diferencia, porque es que él es diferente en algunas cosas, en algunos desempeños frente a los demás, pero que estas diferencias no son una falencia, sino que él como que debe, como que las otras personas pueden hacer lo mismo pero de una manera diferentes, fortalecer su autoimagen, fortalecer la percepción.” (GF Profesionales Cartagena)

Por otra parte, la distinción en el campo está asociada a la evaluación de la presentación y, de esa manera, da lugar a la posición del individuo en la estructura social, posición que es reconocida por los mismos adolescentes:

“quiero ser comprendido, sentirme que yo existo” (Relato de vida_Joven con categoría de discapacidad intelectual_Medellín)

Además de ser reconocida, la posición requiere del reconocimiento de las demandas del campo social para lograr ser constituida. Ese reconocimiento de las *exigencias del campo* (normas, prácticas, bienes, etc.) está en concordancia con el nivel intrínseco del mismo campo: en el caso del educativo, el reconocimiento del deber hacer aparece como una demanda del campo identificada por los adolescentes:

“Tengo que hacer las tareas y los trabajos para tener buenas calificaciones, me encantan las matemáticas, tengo mucho por aprender” (Relatos de vida _Joven sin categoría de discapacidad intelectual _Silvia)

Desde otro actor, los profesionales, se logran observar otras formas de reconocimiento de las demandas del campo en la experiencia educativa, concretamente en el contexto del “ciber colegio” (experiencia de la ciudad de Medellín), teniendo en cuenta las referencias al uso del computador como espacio social, delimitado y reglado por las condiciones y exigencias de los adultos que regulan dicho espacio –docentes y familia-. Las relaciones de los integrantes (adolescentes - adultos) se determina por la tensión entre lo permitido - no permitido, tal como se muestra a continuación en la siguiente cita:

“entonces la mama me decía, “profe no, que no siga viendo dibujos animados, sino que ya elevar un poquito los programas para que no siga como en esa etapa” (interviene otra profesional en tono de ironía: “ya puede ver novelas donde se besan”. Luego continúa la primera profesional), si, no sé, venia como con esa

inquietud, nooo, hoy vengo de bloquear páginas de porno, la semana pasada de badoo (página de conseguir citas rápidas)” (GF Profesional Medellín)

Desde la mirada del tercer actor vinculado a esta investigación, la familia, también se identifican referencias a las demandas del campo social, específicamente al campo socio-familiar. En el caso de las familias que hacen parte de comunidades más definidas en tanto demandas y exigencias compartidas –como las comunidades indígenas-, se identifican referencias a la importancia de trasladar estas demandas como parte del proceso de formación y construcción de la identidad social, más allá de la categoría de discapacidad intelectual:

“Cuando vamos a una minga lo llevamos para que aprenda lo de los mayores. Cuando estoy ocupada va a buscar leña; le inculco que siempre debe hacer cosas buenas y no dejarse llevar por mal camino” (GF Familias Silvia)

En este sentido, las demandas del campo social que aportan a la definición de la posición del individuo en la estructura social, también delimitan los roles que son asumidos en el campo, es decir, los *lugares funcionales* que se asignan en la relación entre los agentes del campo. En este caso, los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, sus familias y profesionales, así como otros miembros de los campos (familia extensa, compañeros, comunidad). Los roles pueden ser asignados, como en el caso del lugar de la sobreprotección, como se muestra a continuación:

“Lo que yo veo es que el chico o que el grupo, en el colectivo hay una manifestación frente a él y es protegerlo, sobreprotegerlo, es ser permisivo” (GF Profesionales Silvia)

Esta acción denota el lugar donde se ubican, tanto la persona a la que se hace referencia –“el chico”-, como el “colectivo” en tanto sobreprotector del otro. La siguiente cita reitera lo anterior, en tanto el contexto aparece como variable significativa desde donde se asignan posiciones y roles a los individuos, específicamente a las personas con categoría de discapacidad intelectual; lo cual es coherente con los hallazgos presentados en la Tabla 17:

“pienso que en los niños con discapacidad cognitiva hay un mensaje muy grande, más que necesitar ellos de nosotros, nosotros necesitamos de ellos e infortunadamente nosotros los sobreprotegemos, yo tuve que aprender a no sobreprotegerlos, a exigirles, a no verlos como niños y ellos mismos me han enseñado eso: David es un chico que tiene síndrome de Down, cognitivo y él tiene

36 años o 46 años, no me acuerdo, una vez le dije “quihubo mijo”, ahí mismo me calló,” yo no soy su hijo y me dijo yo soy David, yo soy el señor David”, entonces esas situaciones son las que me han enseñado a que tengo que verlos en su edad cronológica” (GF Profesionales Silvia)

Como se observa en la cita, aún en la adultez, la persona con categoría de discapacidad intelectual está expuesta a roles de sobreprotección y a la incongruencia de quienes los rodean, cuando de un lado se defiende una postura diferente –“*me han enseñado a que tengo que verlos en su edad cronológica*”- pero, por otro lado, se perpetúa la asignación del rol infantil –“*en los niños con discapacidad cognitiva hay un mensaje muy grande*”-.

Los roles, como lugares funcionales, cursan en paralelo con la visión de la capacidad y esto, en términos de la construcción social de la identidad de los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual, implica una diferenciación o distinción en relación con categorías determinadas, como la misma discapacidad intelectual:

“o sea a mí eso me genera cierta tensión, porque es que yo estoy viendo en estos momentos en el unas capacidades que no están relacionadas con el diagnóstico y una cosa en el trabajo es determinar si realmente tiene una discapacidad cognitiva moderada porque generalmente yo sí le he compartido que nosotros debemos manejar expectativas, “tú tienes expectativas de ser un profesional, quiero que las mantengas pero tú sabes que hay ciertas limitaciones” y que eso es, él tiene una proyección de vida bastante ambiciosa, pero dentro de todo, creo que sí se pueden lograr ciertas cosas, porque él tiene la voluntad, está demostrando unas capacidades y obviamente se debe hacer un trabajo porque probablemente él puede pasar en algún momento un momento regular,” (GF Profesionales Cartagena)

Las “expectativas” se muestran como reguladoras del posible rol y, por tanto, de posición dentro del campo: si resulta “positivo” para discapacidad intelectual, entonces tendrá una proyección y si resulta “negativo” entonces tendrá otra, que se denomina en la cita como “momento regular”³⁰. Los roles también se determinan en función de las *actuaciones sociales*, como la que se ejemplifica en la siguiente cita, la cual guarda

³⁰ En el contexto educativo colombiano, la “regularidad” hace referencia a los programas definidos para el promedio de la población, los denominados normales (Nota del autor).

relación con la Tabla 18 al ejemplificar la relación identificada en cuanto a edad entre mujeres con y sin categoría de discapacidad intelectual:

“en el caso de una estudiante mía, la niña tiene 15 años y la mamá respeta de cierta manera su identidad, yo a veces llego cuando la voy a visitar y ella está vestida casi empelota, está vestida pues esas blusitas súper corticas, y esa niña es hermosa, y un cuerpazo y esos chorcitos y todo, entonces yo llego y le digo, “¿no tienes frio?”, -“que no profe”-, y yo, “ayy es que con esa poquita ropa y vea yo todo lo que tengo”, y la mamá dizque “¡ay no profe!, es que a ella siempre le gusta vestir así, ella no quiere ni una blusa larga, ¡ni una blusa larga!, todo es cortico y yo se las compro”-, y yo, a bueno; pues el tema de las familias, entonces ella acepta pues que es lo que la adolescente quiere, que ella se quiere vestir así, que es su ropa y es su gusto, después dice, “¡ay profe ella no sabe ni lavar los interiores, entonces, a mí me toca hacerle todo!”-, entonces si tiene decisiones para unas cosas, para otras cosas es adulta, para una cosas es adolescente, -hace poquito cumplió 15 años, entonces ah bueno ya cumplió los 15 años, ya tiene que lavar los interiores; entonces ya tiene celular, entonces ya por ahí se enamora de todo el mundo, entonces a la mamá le parece normal; pelea con todo el mundo, a la mamá le parece normal; pero no le parece normal que la niña a esa edad todavía no quiera lavar los interiores!, entonces las familias realmente, a veces, yo creo que confunden la identidad de ellos, o son grandes para hacer ciertas cosas o son pequeños para prohibirlos de otras” (GF Profesionales Medellín)

La actuación de la adolescente con categoría de discapacidad intelectual, descrita por la profesional en el grupo focal, se relaciona con la actuación de otras adolescentes del mismo contexto social, de acuerdo con lo descrito por los mismos jóvenes en los colectivos. Sin embargo, se hace una valoración de su rol en tanto las demandas del campo social respecto de una categoría específica, que queda revelada con la constante referencia a la valoración de la normalidad:

“ya por ahí se enamora de todo el mundo, entonces a la mamá le parece normal; pelea con todo el mundo, a la mamá le parece normal; pero no le parece normal que la niña a esa edad todavía no quiera lavar los interiores!...” (GF Profesionales Medellín)

Entonces, se sugieren otras actuaciones específicas que den cuenta del rol esperado: “... , yo creo que confunden la identidad de ellos [adolescentes con categoría de discapacidad intelectual], o son grandes para hacer ciertas cosas o son pequeños para prohibirlos de otras” (GF Profesionales Medellín). Por otro lado, la actuación también da

cuenta de la comunalidad e interacciones, donde el adolescente se identifica con nichos específicos en los que su rol deseado sea objeto de aceptación, tal como se expresa en la siguiente cita:

“yo vivo en Manrique [barrio de Medellín], me gusta ir al estadio, soy hincha del Nacional [equipo de fútbol]...” (Relato de vida_Joven con categoría de discapacidad intelectual_Medellín),

La actuación –ir al estadio-, hace parte del rol –ser hincha de un equipo de fútbol- y esto supone unas formas particulares de comunalidad de acuerdo con el contexto social. Actuaciones como ésta, asociada a la actividad deportiva, aparecen comunes a los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual:

“...me gusta mucho salir con mis amigos, ver jugar futbol, soy hincha del equipo Real Madrid [equipo de fútbol],” (Relato de vida_Joven sin categoría de discapacidad intelectual_Cartagena),

Otras actuaciones no son comunes a ambos grupos de adolescentes. El diagnóstico, como elemento de definición para la categoría de discapacidad intelectual, parece actuar como determinante de la distinción en el actuar del otro sobre la persona que es objeto del diagnóstico. Las reflexiones y expresiones de los profesionales respecto al lugar del diagnóstico, hacen de éste un objeto en sí mismo, que se suma y mezcla en la presentación de la persona, en la acreditación/desacreditación y en la valoración de su posición en la estructura. Tal como se observa en las siguientes citas, esta actuación en relación con el diagnóstico, aparece en los tres contextos del estudio aunque con diferentes connotaciones:

“cuando voy a la casa y los papás me dicen, “ay ve, me entregaron el diagnóstico, el neuropsicólogo me explicó que es como que si ella tuviera tres años”, y yo digo ¡Dios mío, como le dijeron eso! , yo de entrada, les digo “usted no puede pensar que eso es así, eso no es así, entonces yo ya entro en ese trabajo de sensibilizar al papá y a la mamá, que no es que la persona implicada tenga tres años de edad y es muy complejo porque entonces empiezan realmente a hacer físico ese retraso que manifiestan” (GF Profesionales Medellín)

“es que es complicado, porque cuando llega ese diagnóstico, digamos cuando son bebés, lo primero que piensan es en esa protección hacia el otro, y les cuesta

mucho a medida que van creciendo, soltar a los chicos, ir aceptando que ellos también van creciendo,” (GF Profesionales Medellín)

Estas referencias de los profesionales del grupo focal del contexto de Medellín, dan cuenta de la relación entre el diagnóstico y las actuaciones asociadas a la sobreprotección y la infantilización. En los profesionales de Silvia, éste surge más asociado a las actuaciones en el contexto escolar, en cuanto a las acciones docentes:

“nos ha pasado a nosotros cuando vamos y los remitimos para evaluación médica, ahí es si mayor dificultad, hay chicos que nosotros, pero como, y después el médico nos dio un diagnostico que es muy distinto al que nosotros desde nuestra percepción trabajamos,” (GF Profesionales Silvia)

Por último, la siguiente cita procedente de los profesionales de Cartagena, muestra una actuación asociada a la presencia del diagnóstico vinculada con el lugar de la persona categorizada en el campo social:

“es más fácil que conozca su diagnóstico aprenderlo a manejar [hablan varios profesionales al tiempo] en él sí, pero hay casos que es más difícil. Si porque está siendo más sensible, y de alguna manera que se está confrontando que el diagnóstico que muestra no es muy coherente con las habilidades que él está demostrando, pero en otros casos puede ser más complicado sobre todo quien no tiene el apoyo de la familia, por todo el conflicto a nivel mental como para entender.” (GF Profesionales Cartagena)

Para finalizar la presentación acerca de los hallazgos investigativos sobre los procesos sociales en la configuración de la identidad, se presenta a continuación una imagen de la red de códigos que han sido analizados y las relaciones entre los mismos (ver figura 38).

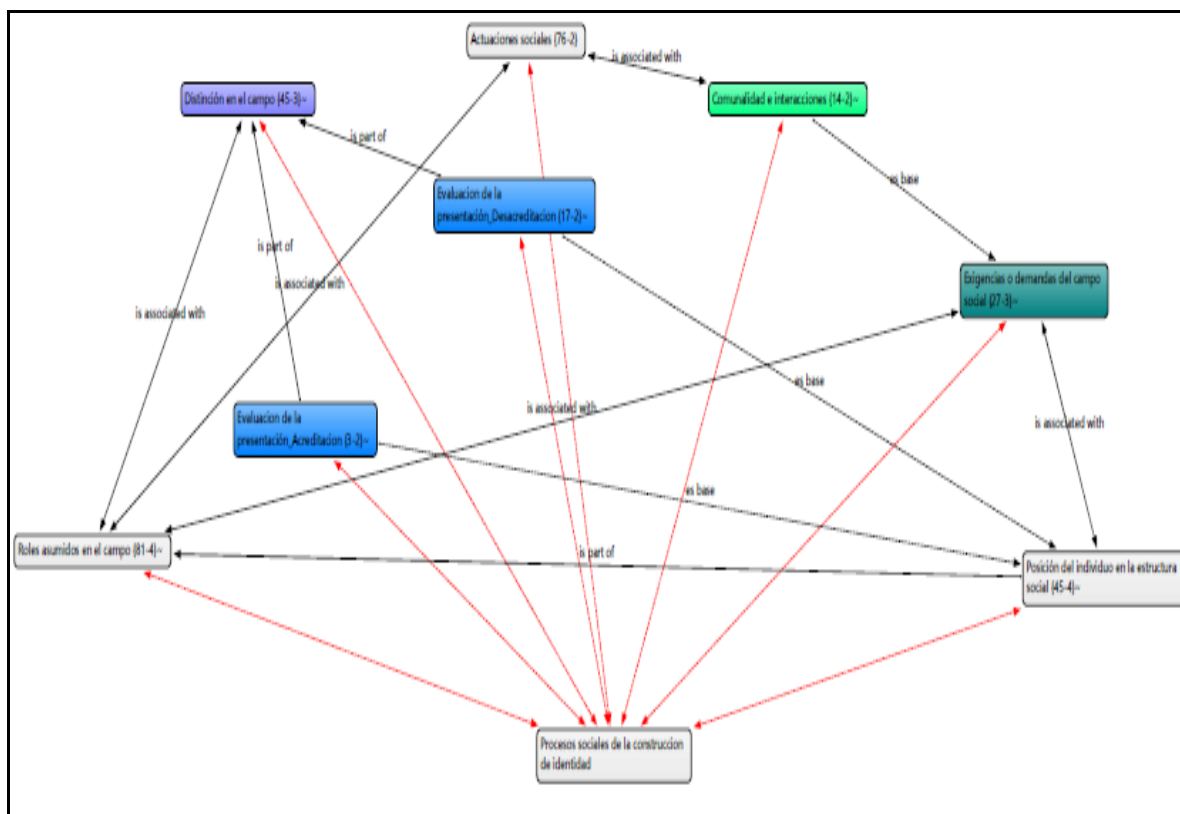


Figura 38. Clasificación topológica de vista de red: Procesos sociales de la construcción de identidad.

Fuente: Atlas.ti ®

Una vez presentados estos hallazgos acerca de los procesos sociales implicados en la configuración de la identidad, junto con los resultados previos acerca de los procesos cognitivos, se desea en este momento mostrar algunas conclusiones acerca de este primer objetivo de la investigación y lo que los jóvenes participantes del estudio –con y sin categoría de identidad- han planteado acerca de estas temáticas, a fin de retomar la voz de los protagonistas de la investigación. Entre estos planteamientos, cabe señalar que el trabajo en los colectivos juveniles permitió a los jóvenes aprender que todos tienen cosas en común y cosas que los diferencian, que no son absolutamente diferentes ni absolutamente iguales. También se pudo observar que las personas que rodean a los jóvenes y el contexto en general, influye de manera importante en la forma en la que piensan sobre ellos mismos y en las ideas que tienen sobre quiénes deben ser, cómo deben actuar y qué metas alcanzar.

Por otra parte, se constató durante el proceso investigativo que instrumentos como el Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) pueden servir a los adolescentes para comprender un poco más las ideas sobre sí mismos, pero también que es importante

aplicar este instrumento en compañía de un adulto que les ayude a comprender la escala de valoración (dado que fue lo más complejo de entender).

Finalmente, es pertinente señalar que los relatos de vida ayudan a los adolescentes a aprender más sobre sí mismos y a hacerlo de diferentes maneras o a partir de diversos medios—audiovisual, escrito, dibujo—, lo cual permite que cualquier persona lo pueda hacer, sin importar si sabe o no escribir, o hablar o dibujar. Al respecto, se muestra una fotografía a continuación que ejemplifica lo dicho (figura 39).

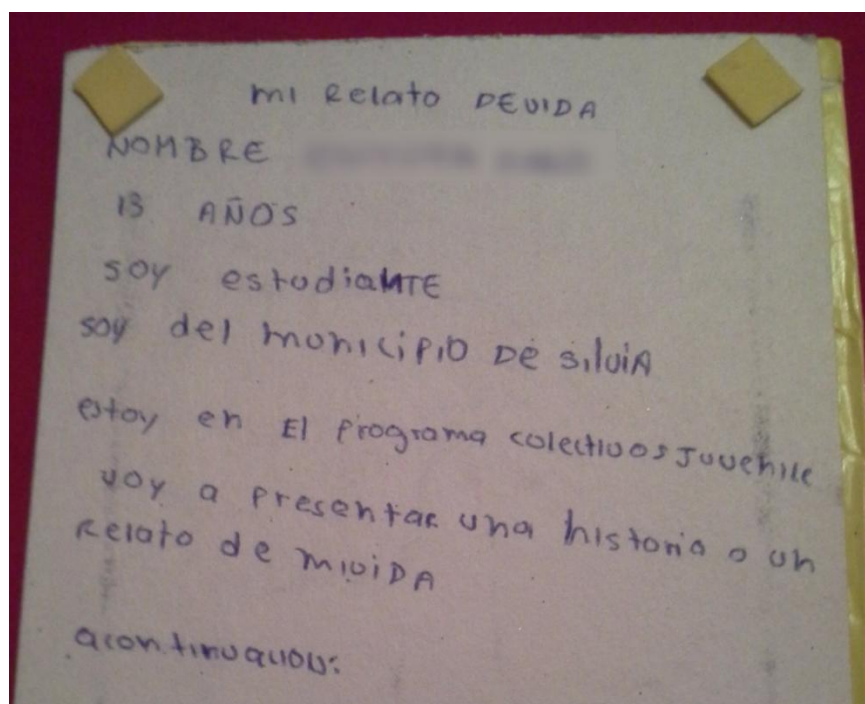


Figura 39. Imagen de relato de vida de adolescente con categoría de discapacidad intelectual. Fuente: Archivo de la investigación.

7.2. Prácticas Sociales

Las prácticas sociales de interrelación que se abordaron en la presente investigación hacen referencia, desde el marco de la teoría de Bourdieu (1976, 2011) a las actuaciones, relaciones e interacciones dadas en dos campos específicos (familiar e institucional) por diferentes agentes (familia, profesionales, adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual), los cuales son producto de los *habitus*, es decir, de la interiorización de esquemas y de maneras prácticas de hacer algo, que separan y diferencian los roles en el mismo campo.

Desde este marco teórico de referencia, la identificación de los elementos que permiten describir las prácticas sociales de interrelación se logró a partir de la información obtenida en los grupos focales de familias y profesionales de cada municipio, así como de algunos fragmentos de los relatos de vida de los jóvenes y de algunas dimensiones de la entrevista socio-demográfica. Tal como se presentó en la tabla de codificación (Tabla 14), la organización de la información cualitativa se realizó en Atlas.ti® a partir del ordenamiento de citas agrupadas en dos sub categorías o familias de códigos: *Estructuración del campo* y *Estructuración del habitus*.

7.2.1. Campos y agentes: escenarios de las prácticas sociales

Considerando que un factor determinante en la descripción de las prácticas es el campo en el que se desarrollan y los agentes implicados, la presentación de resultados inicia con la referencia a las características principales de las familias y profesionales, como representantes de los contextos desde los cuales se tuvo como objetivo identificar y describir las prácticas sociales: familiar e institucional. En esta descripción se incluyen las referencias al *capital cultural* y *capital intelectual*, como variables analizadas en función de la distinción y de posibles relaciones con las actuaciones, en tanto procesos sociales de identidad.

Iniciando con los profesionales participantes del estudio, cabe mencionar que en el caso de Cartagena y Silvia, se integraron al proceso de investigación profesionales de la entidad de referencia para el colectivo juvenil por lo cual, en estos dos contextos, se programó el grupo focal de profesionales antes de iniciar las actividades del colectivo, para evitar sesgos en los participantes (derivados de sus observaciones dentro de la dinámica del colectivo juvenil).

Los 30 profesionales que participaron en total en la investigación, tenían ocupaciones y formaciones en áreas diversas y procedían de diferentes entidades de entidades prestadoras de servicios asociados al campo de atención a la discapacidad: salud, educación (modelos especializados) y rehabilitación, salvo en el caso de Silvia en el que también asistieron docentes de una institución educativa (no especializada). Las profesiones comunes presentes en los tres contextos fueron: la psicología y la educación, esta última en campos de la educación especial, salvo en el caso de Silvia en el que no se encontraron profesionales de este campo. El contexto con mayor diversidad de profesiones fue Cartagena, lo cual otorgó mayor diversidad y amplitud de debate del grupo focal. En Medellín y Silvia predominaron los profesionales de la educación lo cual permitió, desde estos dos contextos, más referencias al capital cultural, en tanto variable educativa.

En el grupo focal de cada ciudad, se realizó una introducción inicial que dio lugar a conocer las profesiones de cada participante, así como su acercamiento previo en el trabajo con adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, con el fin de identificar si existía una mayor o menor predisposición en el grupo respecto de esta categoría. Al respecto, se encontró en Cartagena y Medellín una mayor frecuencia de experiencias previas de los profesionales, algunas en el contexto específico citado y otras en un ámbito más amplio, tal como se observa en las siguientes citas:

“P1: muy buenas tardes, (...) soy fisioterapeuta, ya son trece años de experiencia en el ámbito de todo lo que compete a discapacidad (...)

P2: Bueno mi nombre es.....soy psicóloga, tengo como tal experiencia en el campo de discapacidad.

P3: Mi nombre es....., terapeuta ocupacional (...) trabajé en la parte de discapacidad en algún periodo de tiempo, en todo lo que es la parte de funcionamiento de la vida diaria

P4: Bueno mi nombre es.....(...) en cuanto a la experiencia, ya en el campo educativo son 16 años, licenciada en educación infantil, especialista en...., siempre he trabajado con todas las poblaciones (...).” (GF Profesionales Cartagena)

Por su parte, en Silvia es menor la experiencia previa reportada por los profesionales en el trabajo con adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, al menos desde sus puntos de vista, como queda evidenciado en la siguiente cita:

“P1: con las personas con discapacidad intelectual no he tenido experiencia

Investigadora (Inv.): ¿Porque piensas que no has tenido?

P1: porque no he tenido un contacto profesional con ellos

Inv.: Pero ¿Porque tienes certeza de que todos los estudiantes o las personas con las que tu interactúas no tienen ese diagnóstico?

P1: porque yo no sé las discapacidades que ellos tienen” (GF Profesionales Silvia)

En relación con lo anterior, en la observación de contexto se encontró que en el municipio de Silvia no se encuentra oferta de servicios de rehabilitación o servicios pedagógicos especializados de carácter privado. Esta condición, diferencial a los otros dos contextos, genera particularidades en relación con las prácticas sociales asociadas a los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, como se verá más adelante.

Esta característica particular del municipio –y que valga decir es la realidad que se encuentra en la mayoría de los municipios no capitales de Colombia-, hace que también sea muy baja la presencia de profesionales del área de la rehabilitación y que las discrepancias en el campo de la discapacidad sean más evidentes.

En este contexto, en Silvia, los servicios orientados de manera específica a los niños, niñas y jóvenes categorizados con cualquier condición de discapacidad, se pueden agrupar en dos sectores: el público, con el Aula de Apoyo Mariluisa (ver ilustración 3) adscrita a la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, y el social, con la Fundación FUNISTEJE. Como dato relevante, se encuentra que la Fundación surge como obra social de la maestra que dirige el Aula de Apoyo, con lo cual ambos servicios tienen la misma visión y direccionamiento en cuanto a las prácticas sociales institucionales.

Para el caso de Medellín y Cartagena, contrario a Silvia, la observación del contexto mostró que la oferta de servicios especializados es alta, superando el caso de Medellín al de Cartagena en cuanto al número de entidades de diferente índole que

prestan servicios de rehabilitación o de otro tipo para personas categorizadas con discapacidad, en particular, con discapacidad intelectual.

Después de haber realizado el acercamiento a las experiencias previas de los profesionales en materia de atención a la población categorizada con discapacidad intelectual, el grupo focal de los profesionales avanzó la discusión alrededor de dos tópicos centrales: la identidad en adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y las prácticas sociales de interrelación. En relación con estos tópicos, se obtuvieron datos que permitieron identificar y describir las prácticas sociales desde el contexto institucional que se asocian a los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual, y que serán descritas a lo largo de este sub apartado.



Figura 40. Imagen del Aula de Apoyo Mailuisa. Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Municipio de Silvia (Cauca – Colombia). Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.

El segundo actor del proceso en los contextos de participación, es la *familia*. Es importante recordar aquí que, para el caso de la investigación, se considera como referente de familia a la persona designada como cuidador o acudiente que se registró en la entrevista socio-demográfica y que asistió al grupo focal y a la entrevista focalizada. Del total de 41 familias, el grupo focal fue integrado por 25 familias, 13 de ellas de adolescentes con categoría de discapacidad intelectual y las 12 familias restantes de adolescentes sin la categoría. Esto permitió obtener información acerca de las prácticas sociales asociadas a los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual,

provenientes tanto desde sus propios contextos como de los contextos familiares de los adolescentes sin la categoría, con lo cual se obtiene una visión más amplia que la esperada.

Cabe señalar aquí que cuando se les preguntaba a las familias si pertenecían a un grupo social especial, indagándose indirectamente por la categoría de “Discapacidad”, sólo una familia de Medellín se identificó con esta categoría. Esta situación devela particularidades en el procedimiento de la entrevista en relación con las familias de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, principalmente de Cartagena y Medellín, pues en la pregunta no se hace referencia a la categoría, pero más adelante, en el apartado de salud sí emerge. Para el caso de las familias de Silvia, la falta de referencia a esta categoría y la priorización de su categoría como comunidad indígena, ya es en sí mismo un resultado importante en términos de la configuración de la identidad en el plano social y para la comprensión de las prácticas sociales asociadas a la categoría de discapacidad intelectual.

Este elemento, junto con otros que han sido presentados en la caracterización de las familias y de los profesionales en el apartado de metodología (ver Apartado 5.3.), permiten estructurar el campo familiar e institucional como espacio social, es decir, como un espacio de participación en el que se desenvuelven las prácticas sociales de interrelación, específicamente aquellas asociadas a los adolescentes con categoría de discapacidad intelectual.

Al respecto, como ya ha sido planteado en la introducción del contexto institucional (entiéndase, de los profesionales) y familiar (referentes de familia), las principales diferencias que otorgan posiciones particulares en el campo, se relacionan con variables de contexto más que por la categoría de discapacidad intelectual.

En este sentido, para el caso de los profesionales, se observan relaciones entre los contextos las cuales son delimitadas por la *experiencia profesional* y la *oferta de los servicios* comúnmente concebidos para las personas con categoría de discapacidad intelectual. Estas dos variables influyen respecto del lugar y tipos de prácticas sociales que asumen frente al adolescente con categoría de discapacidad intelectual.

En cuanto las familias, las características de contexto presentadas muestran relaciones en relación con el *parentesco* (se priorizan las madres), la *edad promedio* (42, 2 años), el *nivel educativo* alcanzado por los acudientes (mayor número de grados educativos en Cartagena y Medellín; menor número de grados escolares en Silvia), la diversidad en la *tipología familiar* (nuclear, compuesta y extensa) así como en el *tipo de*

construcción de la vivienda (aunque la mayoría reporta vivienda en material), los *ingresos familiares a 2016* (<1 a 1.9 SMLV) y la *pertenencia a grupo de especial protección constitucional*, en particular en Silvia a las comunidades indígenas del pueblo Misak. Estas características se suman a los elementos encontrados en los grupos focales – de familia y de profesionales-, así como en algunos de los relatos de vida de los jóvenes (ver figura 41) y que permiten estructurar los campos donde se desarrollan las prácticas sociales.

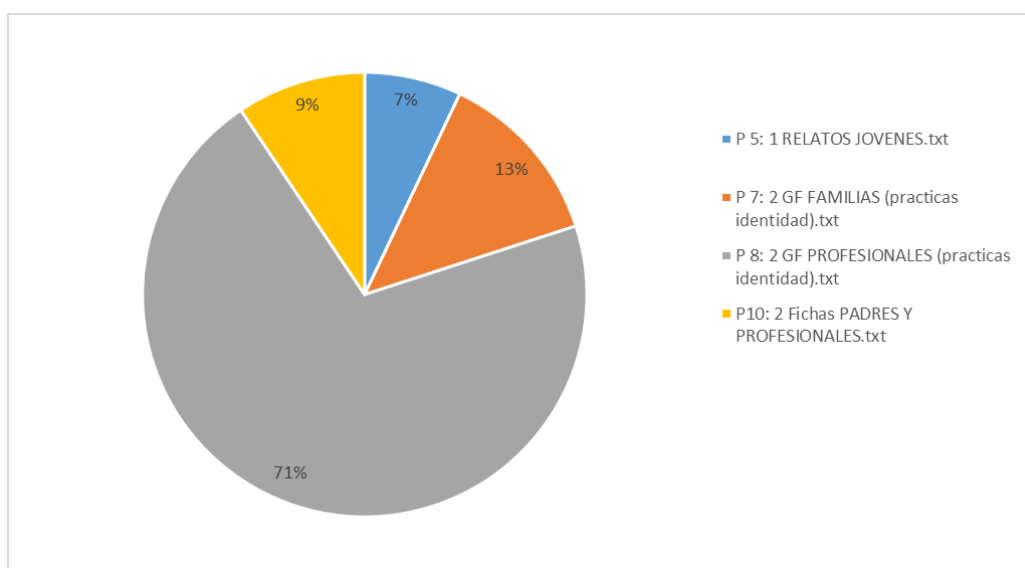


Figura 41. Codificación de las citas asociadas a la estructuración del campo. Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la teoría de referencia (Bourdieu, 2011), el campo en tanto espacio social, se estructura a partir de la distribución de los agentes en función de la posición, según los principios de diferenciación que generan la distinción; es decir, que además de describir el *espacio social* donde se distribuyen los agentes (familias, profesionales, otros adolescentes sin categoría de discapacidad intelectual) es necesario identificar sus posiciones específicas, de acuerdo con la *distinción* generada a partir de dos *capitales*: intelectual y cultural, considerando que el primero es principio de diferenciación establecido para aplicar la categoría de discapacidad intelectual y el segundo actúa como regulador de las prácticas sociales en un contexto determinado.

Estos elementos de estructuración del campo fueron identificados y dieron lugar a la red de códigos y relaciones que se observa en la figura 42. Tal como se puede revisar en la gráfica, las citas agrupadas bajo *distinción en el campo*, ocupan un lugar de

interrelaciones, no sólo con los códigos asociados a la estructuración en el campo (flechas rojas) sino además con procesos sociales de la construcción de identidad (en azul, blanco y verde oscuro) y, por derivación, con algunos de los procesos cognitivos también de la configuración identitaria, tales como las auto-teorías. Lo anterior da muestra de la relevancia de este rasgo en la definición del rol y, por ende, de la posición de los agentes en el campo.

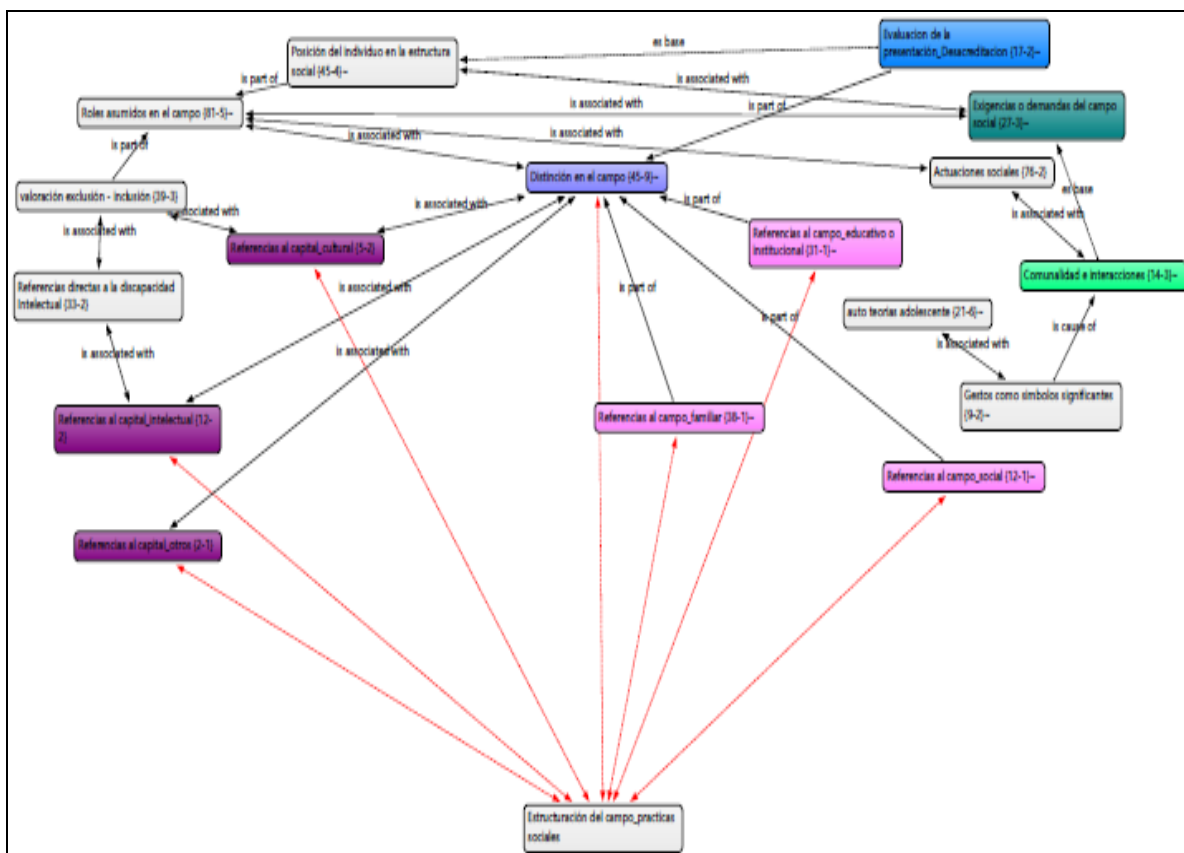


Figura 42. Clasificación topológica de códigos asociados a la estructuración del campo de las prácticas sociales. Fuente: Atlas.ti®

La siguiente cita es muestra de lo anterior, donde el referente de familia se ubica como *guía* desde los valores concertados en el contexto social:

“yo digo que la autoridad moral, uno tiene que tener autoridad moral para poder educar y ser responsable, yo no le puede tolerar a mi marido que me llegue borracho a las dos, tres de la mañana y yo decir al adolescente que no me puede llegar borracho aquí; no puedo estar con uno y otro hombre y después decirle a la

niña, “haha³¹ usted no puede entrar aquí”; uno tiene que tener autoridad moral para educar”, (GF Familias Medellín)

Esta cita, que proviene del grupo focal de familias de Medellín, puede ejemplificar cómo el lugar de guía del adulto desde la cultura antioqueña se soporta en los valores morales: lo que es bueno y es malo. Mientras el lugar del adulto es de guía u orientador, la adolescente (nombrado aún como “niña”) es ubicada en el lugar de *receptor a partir de la experiencia*: si otro hace, yo también hago. Esta posición, que puede ser definida como una postura pasiva del adolescente, es expresada también en referencia al adolescente categorizado con discapacidad intelectual, aunque en función de otras variables, entre ellas la edad:

“es como esos chicos de 19 años que empiezan a emerger (...) y es tratada como una *niña* de 9 años, entonces cómo llevar eso; esa ha sido como mi duda siempre desde que he estado acá en el programa” (GF Profesionales Medellín)

El debate entre la edad cronológica y la edad “mental” desde la cual es tratada la persona, que aparece como una constante en las narrativas de los profesionales de los tres contextos, es un dilema que aparece ligado al fenómeno del diagnóstico:

“digamos los diagnósticos que entregan, entonces ahh es que ella tiene como siete años de retraso en relación a la edad normal, y eso se vuelve una cosa concreta, entonces a mí me empiezan a tratar como si yo tuviera siete años menos, como si mi desarrollo social fuera siete años atrás, como si mi desarrollo sexual fuera siete años atrás, como si mi poder de tomar decisiones sobre mí, sobre mi cuerpo, como relacionarme fuera, y eso se vuelve realmente niños eternos, los vuelven unos niños eternos en donde definitivamente no tienen poder sobre sí mismos, todo lo decide la mamá, todo lo elige la mamá” (GF Profesionales Medellín).

Como se observa en esta cita, se reitera el rol de la familia como regulador (“*todo lo decide la mamá, todo lo elige la mamá*”) y el profesional surge como un *observador* tanto de la familia como del adolescente y de su relación. Su rol en este espacio relacional, parece ser determinado por un factor ya identificado del campo institucional: la experiencia profesional. El profesional de la cita previa afirma sus posturas críticas respecto al uso de la edad mental versus la edad cronológica, mientras que otro profesional de Medellín (de una cita anterior) manifiesta su inquietud por esta misma

³¹ Expresión utilizada para hacer una negativa, como derivación de “no no” (Nota del autor)

diferencia: *“esa ha sido como mi duda siempre desde que he estado acá en el programa”* haciendo referencia a su desconocimiento frente al abordaje de la situación planteada. Al respecto, el tiempo de interacción aparece como un factor asociado al cambio de visión o de perspectiva respecto a la posición del profesional en relación con el adolescente categorizado con discapacidad intelectual y la variable de la edad:

“yo antes pensaba de la edad cronológica y de la edad mental, entonces yo decía él tiene 20 años, pero tiene cinco años, entonces... yo lo tengo que tratar como si, ¡no!, eso lo tuve que aprender a través de la experiencia y exigir y saber que ellos pueden hacer todo, aprender, desenvolverse en espacios y que no tengo que sobreprotegerlos, si hay que respetar como seres humanos” (GF Profesionales Silvia)

La edad, como característica que define momentos específicos de la vida y que socio-culturalmente determina logros y metas, aparece en la siguiente cita como punto de referencia para el profesional que valora la actuación de dos familias y, con ello, introduce otro aspecto que se desarrolla entre el campo familia y el institucional: las metas de formación. La siguiente cita, introduce una de las dimensiones más recurrentes de la formación en el período de la adolescencia:

“dos chicas que tenemos en el programa, una, la mamá me dice, *“no, es que yo estoy muy preocupada porque a ella le gustan mucho los muchachos , yo la he visto conversando varias veces con los chicos por ahí, y pues no, mira que ella está aquí en la casa”*, yo le digo, mamá, pero venga, como así, ¿no es normal que a ella le gusten los muchachos?, además porque es una chica de 17 años , y ella dice: *“no profe, es que yo quiero tener novio”*, ella me dice a mí, y la mamá pues todo el tiempo es como muy en contra de eso; y hay otra chica, que al contrario, su mamá digamos la ha dejado a que ella desarrolle mucho su identidad, su parte social, ella tiene novio, la mamá digamos, de alguna manera le ha explicado el asunto de la planificación familiar, ella planifica, ella manifiesta que todavía no ha tenido relaciones sexuales, pero es una chica que se ha podido digamos, desarrollar a nivel social de una manera como muy significativa” (GF Profesionales Medellín)

La sexualidad, como parte importante de la constitución identitaria, es puesta en este párrafo en discusión en tanto prácticas sociales, ya que del lado de los profesionales es reconocida como dimensión de la formación social (*“su mamá digamos la ha dejado a que ella desarrolle mucho su identidad, su parte social, ella tiene novio,”*), en la cual la familia nuevamente aparece como regulador y referente claro de distinción. Si bien esto

puede ser así para todos los adolescentes en relación con el tema de la sexualidad, en particular aquí para el adolescente categorizado con discapacidad intelectual, las posturas son polarizadas tal como se aprecia en la narración del profesional: desde la preocupación que deriva en prohibición, hasta la permisividad que genera la actuación de autorización. En una especie de espectro, en cuanto la distinción generada por la familia desde su rol de regulación, también se encuentran los casos en los que la regulación sobre la formación en sexualidad, es justificada desde la categoría de discapacidad intelectual:

“nosotros teníamos el caso de una mamá que decía: “para mí lo máximo es que julanita tenga espina bífida y discapacidad cognitiva, es lo máximo julanita”, como así?, “siii, ella no me va a preguntar porque no tiene novio, porque se tiene que tomar unas pastillas para planificar, ella no me va a preguntar nada, entonces pa’ mí es lo máximo”. (GF Profesionales Medellín)

La familia utiliza entonces la categoría de distinción *–discapacidad intelectual–* como un factor positivo que le permite ubicar al adolescente en el lugar que desee, sin cuestionamientos (“*ella no me va a preguntar nada*” como quien ubica una porcelana en una mesa, que no pregunta por qué la ubicaron allí), procurando evitar actuaciones que supongan cambio del rol y, por ende, de posición en el campo (pasar de niño a adulto, transitando por la adolescencia). El impacto de esta actuación, puede verse en la siguiente cita:

“tenemos otros dos chicos adolescentes que son sobreprotegidos, no los dejan salir solos, no conocen la rutas, no están solos tampoco, no se expresan si están solos, tenemos chicos que no los han dejado ser personas y tener sus habilidades para salir adelante” (GF Profesionales Silvia).

Ese rol de la familia como regulador, que orienta las limitaciones y restricciones frente al adolescente está asociado, desde la visión del profesional, a una posición de menor capital cultural *–educación–*, que se revierte en las actuaciones del adolescente “no se expresan si están solos”. En este sentido, la posición de la familia no es ajena al contexto social, de hecho, las actuaciones profesionales también en ocasiones se sitúan en la misma posición de regulación en dependencia con las demandas de la institucionalidad, como se aprecia en la experiencia citada a continuación:

“Investigadora: ¿Y alguna razón en particular para bloquear *esas* páginas?”

Profesional 1: Si, porque el objetivo del computador es que sea educativo, pues, el Facebook se puede utilizar si se va a armar un grupo de estudio por el chat de Facebook, pero de resto no se puede

Profesional 2: Lo que pasa es que el programa brinda el computador y el internet, la conectividad, entonces al ser como del programa, entonces nosotros tenemos cierto manejo de lo que debe tener o no debe tener ahí en el computador. Digamos, si el chico tiene el Facebook, tenemos la posibilidad de bloquearlo, o por ejemplo Badoo; o sea, el computador es para trabajo

Profesional 3: Pues, o sea, se bloquea mucha página pornográfica en el programa (risas del grupo)” (GF Profesionales Medellín)

Esta cita muestra el dominio sobre el acceso a la información por parte de los profesionales, lo que da cuenta de una actuación que los distingue en relación con el estudiante. La regulación que ejerce, en términos de las páginas que se pueden y no visitar, da cuenta de la búsqueda de una meta social para el adolescente: “se *puede* utilizar si se va a armar un grupo de estudio por el chat de Facebook... el programa brinda el computador y el internet, la conectividad, entonces al ser como del programa, entonces nosotros tenemos cierto manejo de lo que debe tener o no debe tener ahí en el computador”; es decir, metas orientadas al capital cultural (educación) que, en este caso, es el de complementar los grados escolares. Así, las prácticas institucionales formativas definen metas sociales que van de la mano de metas cognitivas específicas, ligadas a las particularidades del contexto, en este caso, de Medellín.

También las prácticas institucionales contienen actuaciones directas sobre la persona categorizada con discapacidad intelectual y su familia, a fin de incidir sobre las ideas que se consideran necesarias de cambiar, tales como la de “niños eternos”:

“las personas con discapacidad siguen siendo consideradas como niños y como niños eternos, entonces cuando llegaban al taller protegido, por ejemplo, que es pensándose una formación ocupacional o laboral, o pensándose más adelante como ellos pueden ocupar su tiempo libre o realizar una actividad productiva, se encontraba uno en la intervención con las familias, por ejemplo, que estas familias siguen considerando a sus hijos como niñas o niños eternos, y que esto hace que ellos no sean capaces de opinar,” (GF Profesionales Silvia).

Esta cita también muestra hacia dónde se orienta la distinción en este caso, la formación ocupacional o laboral y los lugares de los agentes en el campo, de acuerdo con la tensión que genera la adquisición del capital cultural necesario para desempeñarse en una ocupación valorada socialmente: el lugar del adolescente en tanto su posibilidad de productividad (“ellos pueden ocupar su tiempo libre o realizar alguna actividad productiva”), la familia como sujeto de perpetuación de mitos alrededor de la discapacidad intelectual (“considerando a sus hijos como niñas o niños eternos, y que

esto hace que ellos no sean capaces de opinar”), y el profesional –en esta cita- como líder del proceso, con el mayor capital cultural e intelectual.

En este sentido, el lugar del adolescente como sujeto de productividad, está mediado por las metas cognitivas y sociales que le son determinadas, desde el contexto social y familiar, inicialmente y que luego son reproducidas al interior del campo institucional por parte de los profesionales. Las siguientes citas dan cuenta de cómo se configura la posición del adolescente categorizado con discapacidad intelectual en tanto estas metas:

“...la utilización de las habilidades y capacidades que él tiene, que él pueda aprender a manejarlas, *aprender* a dominarlas, que él se fortalezca en que tiene una imagen, primero como de aceptación frente a la diferencia, porque es que él es diferente en algunas cosas, en algunos desempeños frente a los demás, pero que estas diferencias no son una falencia sino que él como que debe, como que las otras personas pueden hacer lo mismo pero de una manera diferente, fortalecer su autoimagen, fortalecer la percepción.” (GF Profesionales Cartagena).

El profesional se expresa en relación con las metas cognitivas y sociales que se esperan del adolescente con categoría de discapacidad intelectual; dichas metas implican por parte del profesional, actuaciones como “*fortalecer su autoimagen, fortalecer la percepción*”. En este sentido, los rasgos de distinción están presentes en relación con el capital cultural principalmente, y se expresa la necesidad de que el adolescente en cuestión reconozca que no puede traspasar determinados límites en el plano: “*porque es que él es diferente en algunas cosas, en algunos desempeños frente a los demás (...) como que las otras personas pueden hacer lo mismo, pero de una manera diferente*”; y a la vez, a que reconozca positivamente esta distinción “*pero que estas diferencias no son una falencia*”.

“Él tenía una discapacidad, leve a moderada, cognitiva que no le permitía aprender a leer ni escribir, pero entonces tenía muy buenas a nivel de pronto de habilidades ocupacionales. Que él ha tenido muy claras sus diferencias, que él manifiesta que a él no le gusta nada que tenga que ver con leer o escribir, (...) en la panadería se nota su interés por esa área y eso hace parte de la identidad de la persona, cuando ya tiene muy claro que es lo que gusta, a los 20 años, ya sabe en qué área estar, podría inscribirse en esa área.” (GF Profesionales Cartagena).

Las metas cognitivas y sociales establecidas a partir de la distinción, que es generada desde el capital cultural e intelectual, se evidencian en la cita anterior

interrelacionadas con la consideración de la construcción de la identidad: “él ha *tenido* muy claras sus diferencias, que él manifiesta que a él no le gusta nada que tenga que ver con leer o escribir, (...) en la panadería se nota su interés por esa área y eso hace parte de la identidad de la persona, cuando ya tiene muy claro que es lo que gusta,”. En el relato de éste profesional, las falencias suponen un aspecto inherente al capital cultural (“leer y escribir”) las cuales son compensadas con habilidades instrumentales, valoradas desde el contexto social (“panadería”) y, desde ahí, se sustenta la importancia de que el adolescente con categoría de discapacidad intelectual, asuma *su* posición dentro del campo, es decir, la aceptación de la categoría como parte de su identidad, aunque esto suponga un conflicto para el joven en la misma configuración identitaria:

“Profesional 1: y desde la parte como de la aceptación de su discapacidad, también a veces hay jóvenes que expresan en algunas consultas o en algunas intervenciones que cuando uno hace, por ejemplo en mi caso, que hago proyecciones ocupacionales y laborales, entonces algunos dicen que no, crecen como con una sensación porque quisieran hacer más, y tienen la habilidad, saben que pueden hacer más, pero que saben que siempre hay alguien que lo puede hacer mejor,

Investigadora: ¿esa es una expresión recurrente que tú has escuchado o es una sensación?

P1: sí lo he escuchado, de que no porque es que éste lo hace mejor o si yo no tuviera esto pudiera hacer tal cosa, ya, como que una sensación con la cual tienen que aprender a convivir que les ha afectado (...). entonces de pronto eh, una, quiere ser decoradora de fiesta, pero tiene la sensación que le toca de pronto planear, organizar, ¡no! de pronto otro lo puede hacer.” (GF Profesionales Cartagena)

La narración de éste profesional ubica la variable que genera distinción en este caso, en cuanto el rol del adolescente con categoría de discapacidad intelectual: la proyección del hacer laboral como parte del capital cultural. En la narración se plantea el cuestionamiento que emerge desde el mismo adolescente cuando “*crecen como con una sensación porque quisieran hacer más, y tienen la habilidad, saben que pueden hacer más, pero que saben que siempre hay alguien que lo puede hacer mejor*”. El contexto aparece entonces como determinante que define los límites ante la categoría, y cómo entra en tensión cuando el adolescente debe aceptarla, pero su visión de sí mismo impulsa otras actuaciones: “*como que una sensación con la cual tienen que aprender a convivir que les ha afectado (...)*”.

“todo el desahogo emocional que hace (...), ¿Quién soy yo?, ¿Qué habilidades tengo? Entonces él se da cuenta “dice que yo tengo una discapacidad”, y yo dije, ¿quién te habló de eso? “cuando yo voy a las consultas con el neurólogo”, él dice “yo tengo una discapacidad y quiero que me expliques eso” entonces empiezo un trabajo de psico-orientación, pero mira que esa discapacidad cognitiva moderada tiene ciertas limitaciones a nivel social, a nivel de autonomía, de independencia, a nivel vocacional y llevarlo a él a que de alguna manera interiorice eso” (GF Profesionales Cartagena).

En esta cita se reitera la delimitación del capital cultural e intelectual a partir de la categoría de discapacidad intelectual, al hablar de las “*limitaciones a nivel social, a nivel de autonomía, de independencia, a nivel vocacional*” y también reitera cómo desde estas distinciones se espera la actuación del adolescente: “*llevarlo a él a que de alguna manera interiorice eso*”, definiendo así el deber ser del rol y posición del adolescente a partir de la categoría.

7.2.2. Habitus y Prácticas sociales

Según Bourdieu (2011) el *habitus* supone la estructura estructurante, los esquemas clasificatorios y los principios de visión y de división, que permite identificar las maneras en las que se estructuran las posiciones en el campo. Es la base que genera las prácticas sociales en tanto actuaciones e interacciones de los agentes dentro del campo. Los *habitus*, como habilidad práctica para hacer algo que distingue al agente de otros (doxa), logra ser percibida a través de categorías sociales que han sido construidas y validadas desde el campo de actuación. En este caso, como se ha mostrado en el apartado anterior, los agentes involucrados en el estudio (profesionales, familia y adolescentes), giran en torno de la categoría socialmente establecida de *discapacidad intelectual* y sus posiciones dentro de los campos dan cuenta de la relevancia otorgada a dicha categoría para percibir, a través de ella, las doxas ya interiorizadas y producidas en forma de prácticas sociales.

En el presente apartado, se presentarán inicialmente las referencias a las prácticas sociales identificadas desde los tres agentes a partir de las herramientas cualitativas de la investigación, tal como se observa en la figura 43. Adicionalmente, se comparten en este apartado las ilustraciones de dos de los ejercicios de categorización realizados en los grupos focales de profesionales (Medellín, figura 44) y de familias (Cartagena, figura 45).

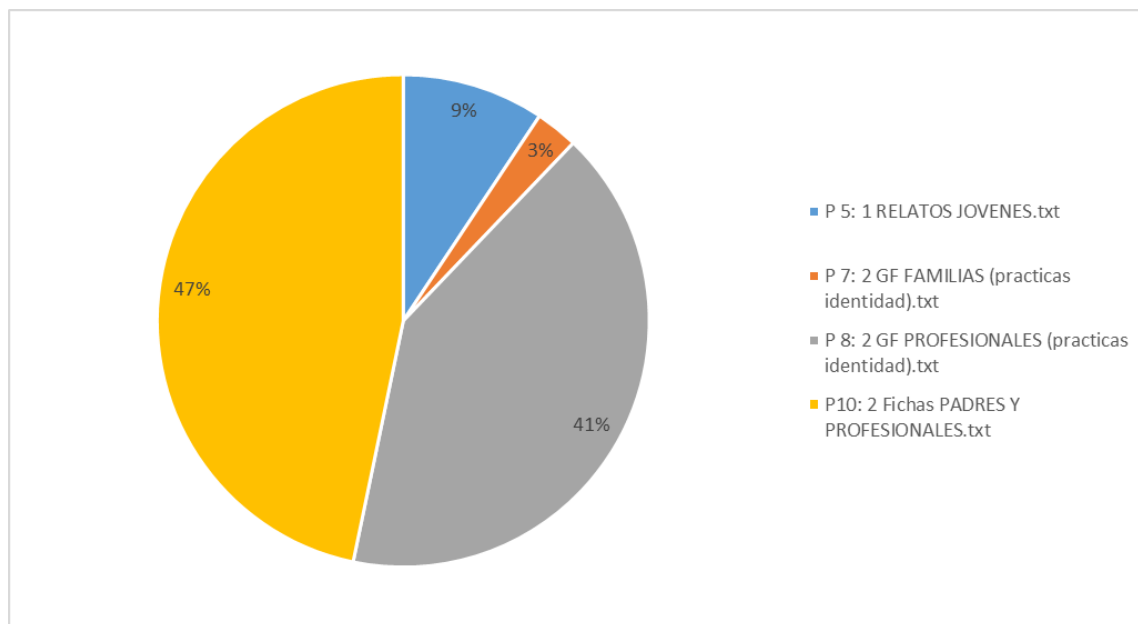


Figura 43. Codificación de las citas asociadas a la estructuración del habitus. Fuente: elaboración propia

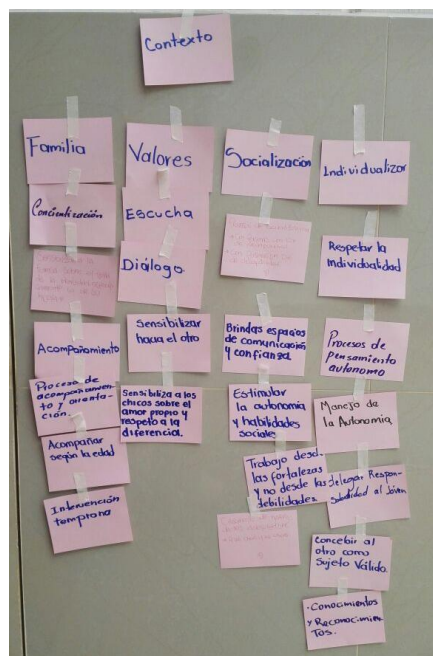


Figura 44. Ejercicio de categorización de actuaciones sociales alrededor del adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Grupo Focal Profesionales Medellín. Fuente: Archivo digital de la investigación

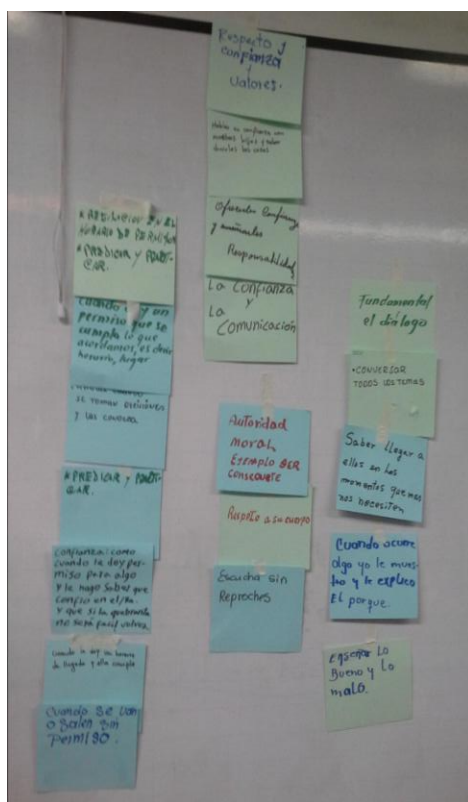


Figura 45. Ejercicio de categorización de actuaciones sociales alrededor del adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Grupo Focal Familias Cartagena. Fuente: Archivo digital de la investigación

En el análisis de la información obtenida, se tuvo como punto de partida la estructuración del *habitus* teniendo en cuenta el papel que éste cumple en la comprensión de las prácticas, desde el modelo teórico asumido. Esta estructuración implica elementos como la comprensión de las maneras de hacer (actuaciones), la posición del individuo en la estructura, así como la comunalidad e interacciones (ver figura 46), que se relacionan con elementos de la estructuración del campo, descritos anteriormente (v.g., *distinción en el campo*).

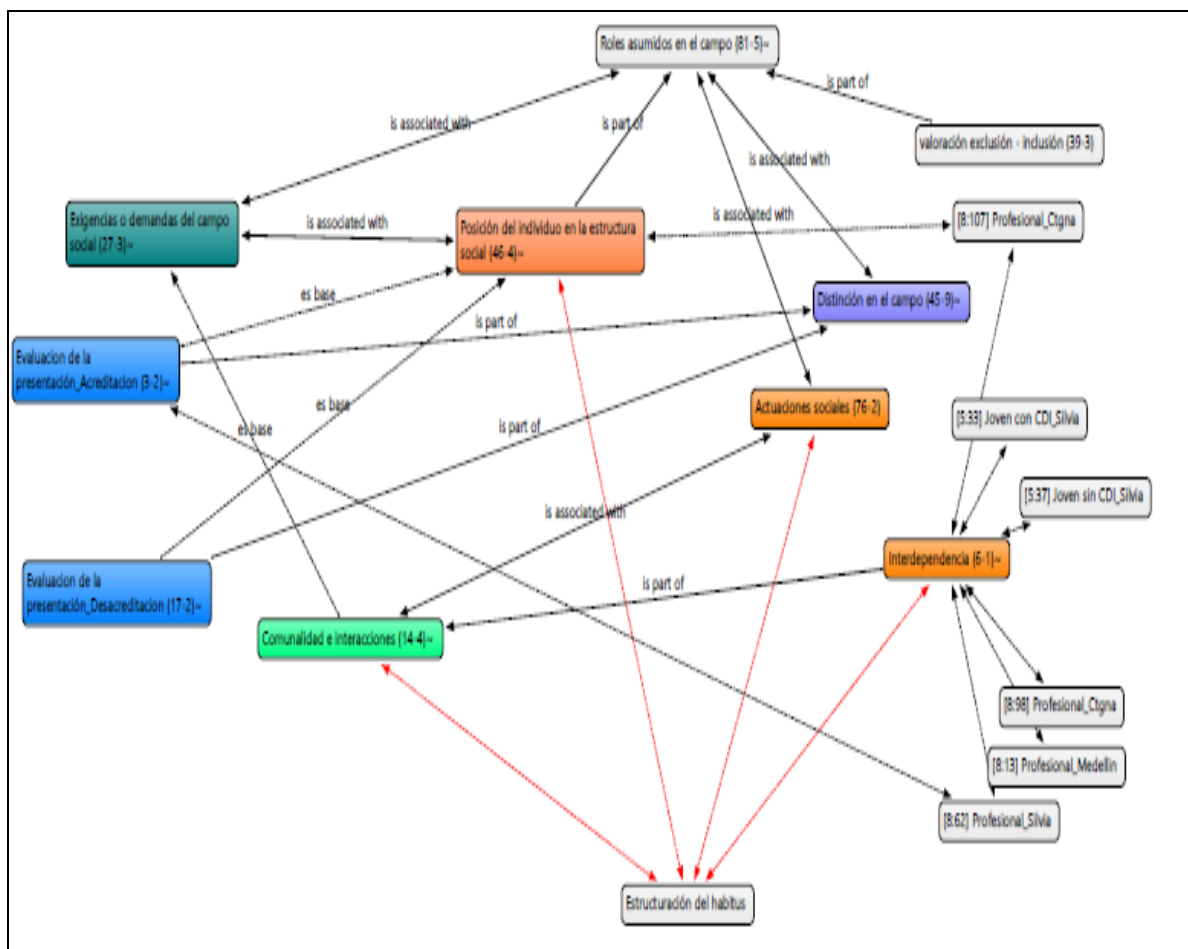


Figura 46. Clasificación topológica de códigos asociados a la estructuración del hábitus. Fuente: Análisis Atlas.ti®.

Estos elementos, los cuales suponen códigos agrupados bajo la familia denominada *estructuración del hábitus*, contienen las citas que dan cuenta de las prácticas y de los elementos que las definen. Como punto de partida para presentar esta información, se comparten las categorías de agrupación de las prácticas sociales, que emergieron en el ejercicio de categorización de actuaciones sociales alrededor del adolescente categorizado con discapacidad intelectual:

- *Prácticas de actuaciones directas:* estas son las prácticas de relación referidas, tanto desde los profesionales como desde las familias, como dirigidas a los adolescentes categorizados con DI. Entre las prácticas que están orientadas desde las familias se identifican: confiar, acompañar, orientar y conversar y, desde los profesionales, están: concientizar, sensibilizar, intervenir, orientar y acompañar.

- *Prácticas aspiracionales*: actuaciones que son demandadas al adolescente, en términos de conjunto de recursos potenciales por ser desarrollados (Oliva et al., 2010) y que, a la vez, son referentes del quehacer de las prácticas profesionales, es decir, del deber –hacer del campo institucional. En estas prácticas se identifican, dentro de la categorización: respeto por la individualidad, promover el pensamiento autónomo y reconocimiento, entre otras.
- *Prácticas formativas*: actuaciones desde el campo institucional, por parte de los profesionales, orientadas a los adolescentes categorizados con DI y/o sus familias. Cuando las prácticas están dirigidas a las familias, buscan generar actuaciones sobre los adolescentes por derivación: socialización, espacios de comunicación, trabajar desde las fortalezas [del hijo/a]. En el caso de las prácticas sociales relacionadas con los adolescentes, están orientadas a los valores y consideraciones (metas sociales), tales como respeto a sí mismo (a su cuerpo), respeto a la diferencia, responsabilidad, escucha (sin reproches, como práctica del profesional), diálogo, comunicación y valores.

Estas tres categorías emergentes se articulan a los códigos ya mencionados, iniciando por aquellos que permiten comprender la estructuración del habitus en el campo familiar e institucional y, siguiendo por la descripción de las prácticas sociales, como producto del habitus. Así, esta primera cita aborda, desde la perspectiva de los profesionales, la relación con el adolescente y las familias, en tanto práctica formativa:

“conocimiento y reconocimiento, es reconocer al chico por medio de sus habilidades. Nosotros atendemos acá más que todo por la habilidad, no por el faltante, sino de la habilidad que tiene para hacer muchas cosas y es quitar precisamente la barrera del pensamiento de la familia, a es que no puedo hacer esto, noo, es que él lo puede hacer y lo puede hacer de esta manera, entonces es darle la oportunidad de que él sea.” (GF Profesionales Medellín).

La expresión da muestra de la caracterización de las prácticas en el contexto institucional, de cómo se reconoce y orienta la acción dirigida al adolescente: “*atendemos acá más que todo por la habilidad, no por el faltante*”; esta postura además es complementada con la acción dirigida a la familia, quien es ubicada en este contexto en el plano de menor capital cultural: “*y es quitar precisamente la barrera del pensamiento de la familia, a es que no puedo hacer esto, noo, es que él lo puede hacer y lo puede hacer de esta manera*”. Así, la postura de los profesionales respecto del adolescente categorizado con discapacidad intelectual y su familia, da muestra del principio

clasificadorio ó de división que actúa en esta relación: el capital cultural e intelectual, percibido en este campo a través de la categoría social de discapacidad intelectual.

Esta distinción aparece como percibida por los adolescentes sujetos de la categorización, cuando hablan acerca de sus pensamientos e ideas respecto al trato que reciben en los campos familiar e institucional:

“como me tratan unas profes , me tratan de una manera más pacífica, no me tratan de un mal genio, me tratan a darme afecto, amor, como lo que yo no tuve en mi niñez , un trato diferente en mi temprana edad y en mi mayoría de edad, me siento diferente, pero me tratan bien cuando me dicen las cosas de frente, con la verdad, no con la mentira, detesto la mentira, que me mientan y me ilusiono así no sea verdad con algo pero no lo demuestro, palabras pero no lo demuestran con hechos, eso me enoja” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_ Medellín)

Cuando los adolescentes –con y sin la categoría de discapacidad intelectual- hablan acerca de sus propias prácticas sociales, desaparece la distinción y actúa su identidad personal, tal como se muestra a continuación:

“Me encanta mucho venir acá, uno se entretiene y más que todo recochamos, jodemos, nos reímos (...)” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_ Medellín).

“salir mucho afuera, salir, pues no mucho, pero salir a divertirme un rato, me gusta pasear, me gusta salir con mi familia, ir a misa, que más? Eh mm, me gusta salir mucho, no quedarme encerrada en mi casa, y ya, eso es lo que hago.” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_ Medellín).

Las prácticas descritas por esta adolescente muestran cómo sus prácticas sociales están mediadas por gustos propios, por actividades que se desarrollan en el contexto social, ligadas a prácticas culturales (“me gusta salir con mi familia, ir a misa”). Al comparar esta cita con la previa - del adolescente sin la categoría de discapacidad intelectual-, se observa que el diagnóstico de discapacidad intelectual no opera como distinción desde ellos. Sus interacciones, en tanto prácticas sociales, son dadas por elementos como el género, la actividad ocupacional u otras. La siguiente cita muestra lo expresado:

“¿Qué piensa de la gente que lo rodea, en qué le ayuda? [pregunta realizada por joven con categoría de discapacidad intelectual] A veces me ayuda a pensar mejor, a analizar las cosas, a pensar, a no tener tanta rabia y así [respuesta de joven sin la categoría de DI]” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_

Medellín).

En la situación, los jóvenes interactúan en cuanto su relación con los demás agentes del campo: “la gente que lo rodea” hace referencia a las familias y profesionales, así como otras personas que pueden ayudar a los adolescentes. Las relaciones entre los adolescentes con y sin la categoría, con prácticas sociales comunes, también lograron ser percibidas a través de imágenes (figura 47):



Figura 47. Interacciones entre jóvenes del Colectivo Juvenil en Cartagena. Fuente: Registro Audiovisual de la Investigación

En la foto (figura 47) se observa un espacio social común en Cartagena: la cancha para jugar fútbol. En este espacio, la distinción de la discapacidad intelectual desaparece y emerge la distinción en tanto habilidad física para la práctica deportiva, y en tanto género: los hombres juegan fútbol y las mujeres conversan...las mujeres también juegan, pero entre ellas. En la cancha, entre los hombres, actúa de manera clara el habitus que constituye ser hombre adolescente en determinados ámbitos sociales de Cartagena: saber jugar fútbol, hablar de fútbol, ser “sociable”, tal como se expresa en la siguiente cita:

“que quisiera que me conocieran y aparezco en Facebook como Fulanito y sería un placer de conocer a cualquiera de ustedes que viera este video, chao” (Relato de vida_ Joven sin categoría de DI_ Cartagena).

La distinción en función del diagnóstico, no actúa entonces de manera directa entre los adolescentes, pero sí desde fuera, desde los agentes familiares y profesionales, tal como se plantea en la siguiente cita:

“...pero esa búsqueda llega como con la adolescencia que en una, no sé si en todas las discapacidades, pero si en unas es como un poquito más temprano, por ejemplo con la población que nosotros manejamos, son unos chicos muy precoces también, y es hormonalmente igual su desarrollo, o más ligero (...)” (GF Profesionales Medellín)

En este sentido, la categoría de discapacidad intelectual actúa como diferenciadora en relación con la configuración de identidad de los adolescentes, en los espacios de actuaciones directas. También aparece como esquema de clasificación en cuanto a la actuación de la familia hacia el adolescente, tal como se expresa a continuación:

“En el contacto que yo tengo con mis estudiantes, efectivamente se ve marcado esa limitación [hace referencia a la discapacidad intelectual], siempre están restringiendo el que el muchacho opine, que el muchacho decida, que el muchacho actúe frente a ciertas circunstancias de su vida inmediata o de su actividad académica también (...)” (GF Profesionales Medellín)

La familia como agente de campo es, a la vez y como ya se ha manifestado, sujeto de formación en el campo institucional. En este contexto, actúa la distinción sobre la familia como base para el trabajo de los profesionales:

“sensibilizar a la familia sobre el tema de la identidad, yo creo que los chicos siempre la tienen clara, -es que a mí me parece súper charro porque ellos la tienen clara-, pues ahí la dificultad que yo veo como que es más significativa es con los papas o con los cuidadores, porque no siempre papá y mamá son, entonces, primero sensibilizar a la familia sobre todo del tema de la identidad y específicamente de la identidad de su hijo, pues, porque no es la identidad a grandes rasgos, porque eso abarca muchas cosas” (GF Profesionales Medellín)

En la siguiente cita, por otra parte, la relación entre adolescente y familia aparece alejada de la distinción asociada a la categoría de discapacidad intelectual:

“¿Cómo los adultos ayudan a los adolescentes para hacer personas? [pregunta del joven a otra persona]Compartiendo con ellos, escuchándolos y haciendo acuerdos de que podrían hacer o que no podrían hacer en determinados contextos y ayudarlos en las dificultades que tengan” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_ Silvia)

Por el contrario, se evidencia el establecimiento de relaciones de interdependencia; este rasgo aparece más presente en el contexto de Silvia comparativamente que en los demás contextos de la investigación (Cartagena y Medellín):

“¿Cómo me ayudas a ser una persona para la vida? [pregunta de joven categorizado con discapacidad intelectual a un padre, en el receso del Colectivo Juvenil)

Papá: Hablar, educar, colaborar en todo

¿Cómo lo educa? [pregunta de nuevo el joven]

Papá: Con consejos, ayuda en los trabajos,” (Relato de vida_ Joven con categoría de DI_ Silvia)

El anterior relato se establece entre un joven y un padre que tenían en común ser del pueblo Misak. La pertenencia al pueblo indígena les otorga características de interdependencia que no se lograron observar en los demás contextos. Adicionalmente, el rol de padre ante la ayuda para la vida (“*Hablar, educar, colaborar en todo... Con consejos, ayuda en los trabajos, ...*”), hace parte de la transmisión de valores y costumbres específicas, independientemente de la categoría social (discapacidad intelectual). En las ciudades de Medellín y Cartagena, por su parte, las relaciones familia – adolescente categorizado con discapacidad intelectual – profesionales, están más mediadas por la presencia institucional; de allí que la variable experiencia profesional, ligada a la comprensión del campo del profesional, sea clave para la transformación de miradas, más allá de la distinción:

“cuando yo valoro que el otro es diferente y me doy cuenta que es distinto a mí, que tiene otras habilidades, que tiene otras capacidades, que tiene otras orientaciones, entonces también, creo, que hace parte de ese desarrollo de la identidad.” (GF Profesionales Medellín)

7.2.3. Valoración de las prácticas sociales: dimensiones de exclusión/inclusión

Si bien se identifica un momento inicial de la construcción de identidad donde la categoría de discapacidad intelectual parece no actuar directamente en el desarrollo de procesos cognitivos como el establecimiento de auto-teorías, el compromiso y el estilo de procesamiento identitario, entre otras, cuando se observan las prácticas sociales que rodean al individuo y que, por lo tanto constituyen el campo dentro del cual se establece la identidad social, la categoría de discapacidad intelectual cobra peso y determina las formas en las que los demás actúan sobre el sujeto, de tal manera que ubican lugares y actuaciones en relación con éste, asignando una identidad social desacreditada (en términos de Goffman, 2001) que conlleva a la imposición de prácticas y formas de actuación:

“pienso que en los niños con discapacidad cognitiva hay un mensaje muy grande, más que necesitar ellos de nosotros, nosotros necesitamos de ellos y infortunadamente nosotros los sobreprotegemos, yo tuve que aprender a no sobreprotegerlos, a exigirles, a no verlos como niños y ellos mismos me han enseñado eso, D. es un chico que tiene síndrome de Down, cognitivo y él tiene 36 años o 46 años, no me acuerdo, una vez le dije “que hubo hijo”, ahí mismo me calló “yo no soy su hijo” y me dijo “yo soy David, yo soy el señor David”, entonces esas situaciones son las que me han enseñado a que tengo que verlos en su edad cronológica” (GF Profesionales; Silvia)

“cuando uno llega el tema de la construcción de identidad me parecía muy interesante porque primero, ahí uno identifica que así las personas con discapacidad que estaban en esos programas pensados para adultos, adolescentes, jóvenes y adultos, las personas con discapacidad siguen siendo consideradas como niños y como niños eternos...” (GF Profesionales; Silvia)

“Profesional1: cuando se habla de una persona con discapacidad intelectual se le está sesgando de que hay una dificultad en el procesamiento de la información, del pensamiento, entonces por lo tanto, esa persona no puede decidir, los papás usan términos como “*es que él es como un ángel, él es especial, él no puede, él ni se da cuenta*”, entonces yo creo que ahí hay un asunto tenaz; como socialmente, y a través de los diagnósticos y la interpretación que le dan los papás, eso ya genera ciertas actitudes en los chicos y obviamente ellos se enganchan también, entonces “*no, es que yo soy un niño, es que yo soy una niña*”,

Profesional 2: igual, “*pregúntele a mi papá, pregúntele a mi mamá...*”

Profesional 1: y si uno les pregunta, miran a los papás para ver si aprueban o no la respuesta y yo, no lo miren” (Grupo Focal con profesionales; Medellín)

Y cuando estas prácticas derivan en situaciones que se entremezclan con aceptación, inclusión o cuidado, se naturalizan entre algunos de los agentes, dando paso a la consolidación de una identidad social desde la cual el adolescente, en su camino progresivo a la adultez, “aprende” a situarse en el lugar que se le ha determinado:

“la norma que se tiene en la casa también porque a un niño con discapacidad, normas..., a nosotros nos pasa, es muy difícil, sobre todo cuando llegan uno es, este pelao que estaba haciendo en la casa, lo estaban era malcriando porque todo se lo hacen, todo se lo permiten, como es el angelito, él bebe de la casa, todo lo permiten y va a un medio donde el medio le colabora a su identidad, a que desarrolle su identidad, en una buena forma de decirlo, le colabora, no lo va a obligar, pero si le está poniendo como a la vista la variedad que hay, y que en la casa no lo dejen , pero para pelear si lo dejan, para ser grosero y pegarle a rey mundo y todo el mundo, contestarle mal , para eso si tiene familia, ahí es donde uno dice, la familia colabora o no colabora,” (GF profesionales; Medellín)

Y son las mismas prácticas, las que también dan lugar en otros momentos y contextos al reconocimiento de habilidades y destrezas de la persona, aunque parece inevitable que predomine el capital cultural e intelectual:

“Profesional:tengo ahora un caso, uno de los chicos de las veredas que ya se fue con el papá para tierra caliente a ayudar a hacer las labores del campo y dentro de las labores del campo es importante lo que él hace, o sea que es incluyente dentro de las prácticas de la comunidad, las practicas familiares; tengo otro chiquito, que es así de chiquito, chiriquitico, no ha podido pasar de tercero de primaria pero es excelente vendiéndote la papa en Piendamó, entonces el papá se lo lleva los días de mercado a Piendamó y él le pone su puesto, le entrega tantas libras de papa y el niño las organiza en su montón y a pulso, aquí hay cuantos libras, acá en seis, acá hay cuatro, aquí hay tres, y las sabe vender, sabe cobrarlas, sabe dar las devueltas, entonces es cuando uno dice, pues este niño, y es feliz, si nos vamos a eso, a RBC, él es feliz haciendo ese trabajo, es incluyente en cierta forma, de pronto, pues en este momento no le están negando a[nombre del joven]. Pero ni te lee, ni te escribe, a duras penas escribe su nombre y transcribe cositas, pero te maneja el negocio y él dice que quiere ser ventero de papa, papero y seguro que con eso va a conseguir plata y después de que haya la plata, ella trae muchísimas cosas, el poder

económico trae muchas cosas, es incluyente” (Grupo Focal con profesionales; Silvia)

7.3. Relaciones entre identidad y prácticas sociales

Los referentes teóricos utilizados en este estudio para hablar de configuración de identidad y de prácticas sociales, muestran las relaciones conceptuales entre ambos constructos, como en el modelo de Enfoque de la Personalidad y Estructura Social – EPES- de James House (1977) que ha sido retomado y descrito por Côté y Levine (2002). Estos mismos autores continúan trabajando en lograr mejores explicaciones de estas relaciones desde la psicología, articulando en su propuesta el componente sociológico (James E. Côté y Levine, 2016). Sin embargo, la manera en cómo se dan estas relaciones en el contexto de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual - *considerando esta categoría como etiqueta social*- es un camino aún en ciernes. Los resultados a presentar en este apartado están orientados a mostrar las relaciones encontradas, dando siempre cuenta de las voces de los protagonistas: los adolescentes participantes del estudio.

En este orden, se tomó como referencia para el análisis de los datos, las categorías conceptuales provenientes del enfoque EPES (Jenkins, 2008) y de la teoría de campos de P. Bourdieu (Bourdieu, 1990a), dando como resultado el mapa semántico presentado en la figura 48.

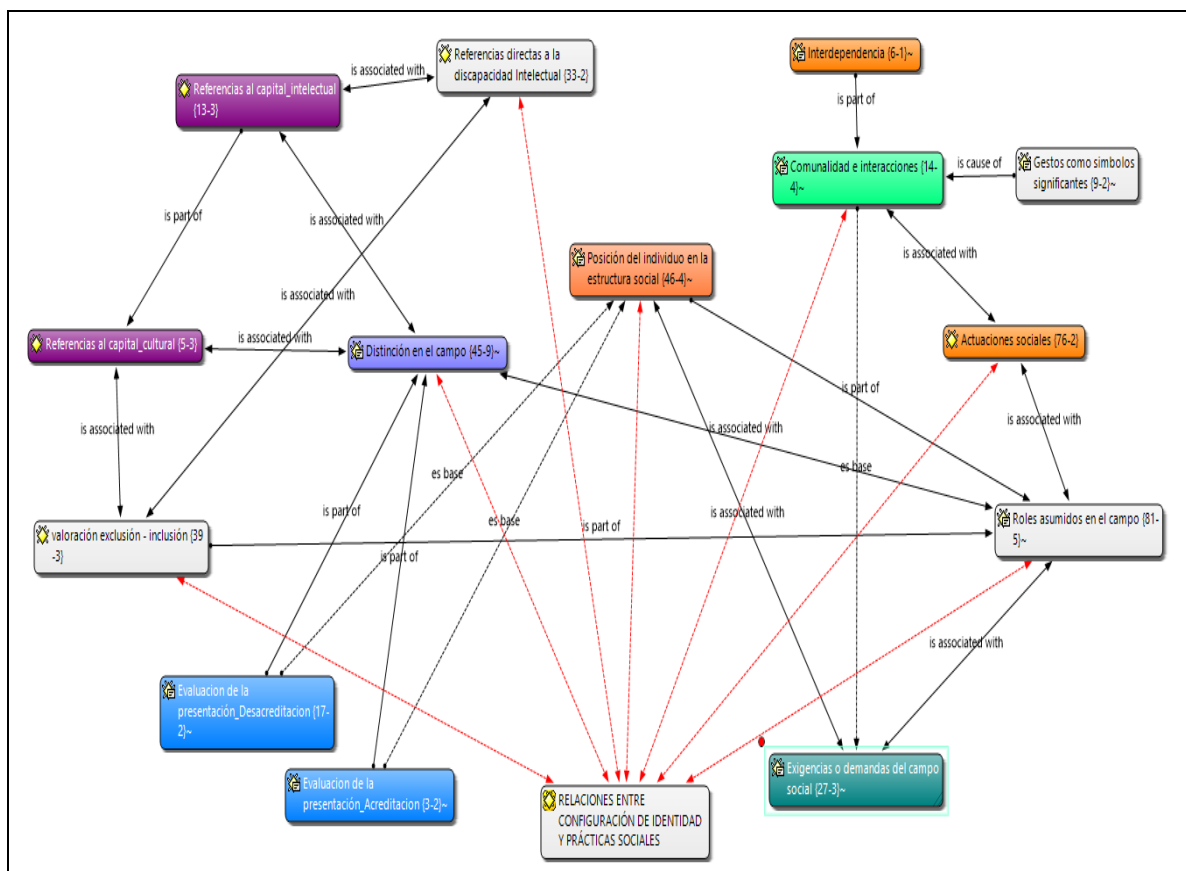


Figura 48. Diseño semántico de los códigos asociados a las relaciones entre configuración de identidad y prácticas sociales. Fuente: Análisis Atlas.ti®

En esta figura se observa que, a partir de la categoría denominada “relaciones entre configuración de identidad y prácticas sociales”, se conectan códigos que actúan como elementos de las subcategorías de cada proceso, tal como se ha presentado en los dos apartados de resultados anteriores. Desde estos elementos, se logra la triangulación de datos obtenida por medio de la entrevista focalizada con relato cruzado, basada en las situaciones representadas en los videos 1 y 2³².

Tal como se presentó en el apartado de Metodología, el diseño de esta entrevista se basó en los resultados preliminares de las prácticas sociales de interrelación, desde donde se tomaron dos situaciones relacionadas con los campos en cuestión, a saber: el campo institucional y el campo familiar. Las prácticas utilizadas para generar la situación

³² Nota a Jurados: Se recomienda la visión de los videos antes de la lectura del texto para comprender las referencias a los mismos que se hacen en las citas textuales.

fueron relativas al dominio formativo y a las actuaciones directas, buscando que los participantes pudiesen debatir, alrededor del tipo de actuaciones observadas, las razones para las mismas y el lugar de los agentes en cada actuación.

Considerando el objetivo específico que atañe a este resultado, las prácticas dramatizadas incluyeron elementos como gestos simbólicos que dieran lugar a la reflexión en torno de la categoría de discapacidad intelectual, cuidando de no incluir en el video repertorios de estigmatización o imágenes que pudieran conllevar a una relación directa con la imagen social de la discapacidad intelectual. Sí se incluyeron elementos diferenciadores, que pudieran relacionarse con diversas situaciones (ej. actitudes del adulto, objetos en el espacio o distribución en el espacio, entre otros), a fin de que éstos motivaran la discusión sobre la valoración de las prácticas sociales.

Desde allí, se logró obtener un material significativo de referencias y expresiones de los agentes vinculados al estudio –familias, profesionales, adolescentes categorizados y no categorizados con discapacidad intelectual. En total, se obtuvieron 138 citas distribuidas porcentualmente como se observa en la figura 49, a continuación. Para el análisis de los datos, se trianguló esta información con citas encontradas en los grupos focales y en los relatos de los jóvenes, referidas a la relación Identidad – Prácticas, en alguno de sus elementos.

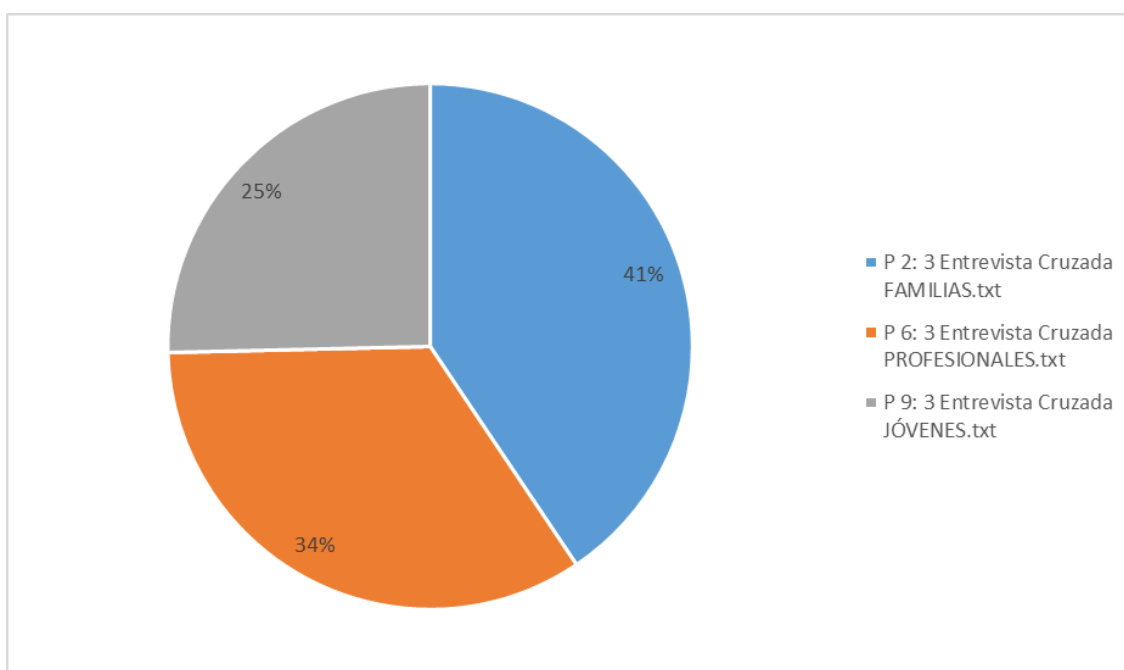


Figura 49. Citas referidas a la relación entre la Configuración de Identidad y Prácticas Sociales. Fuente: elaboración propia



Figura 50. Observación del video para entrevista focalizada con relato cruzado. Jóvenes del Colectivo Juvenil de Cartagena. Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.

De este ejercicio, el cual se apoyó también en las co-ocurrencias encontradas entre los códigos en el programa de análisis, surge la matriz que se observa en la figura 51 y que sirve como base para la presentación de las relaciones. En concreto, se encontraron relaciones más significativas entre los *procesos sociales* de configuración de la identidad y las prácticas sociales. En relación con los procesos cognitivos, sólo uno de los códigos relativos a esta categoría, mostró relación directa con las prácticas sociales.

	Roles asumidos en el campo	valoración exclusión - inclusión	Referencias directas a la discapacidad Intelectual
Actuaciones sociales	1 - 0,01	n/a	n/a
Comunalidad e interacción	n/a	1 - 0,02	n/a
Distinción en el campo	4 - 0,03	2 - 0,02	n/a
Posición del individuo en l	9 - 0,08	3 - 0,04	4 - 0,05

Figura 51. Matriz de co-ocurrencias de códigos. Fuente: Atlas.ti®

Así, los resultados muestran relación fundamentalmente en cuatro códigos: actuaciones sociales, comunalidad, posición del individuo en la estructura y distinción en el campo. Los tres primeros son códigos de procesos sociales de construcción de la

identidad que también se encuentran relacionados con la estructuración del habitus. Por su parte, el código distinción en el campo forma parte de los procesos de estructuración del campo donde se desarrollan las prácticas y, a la vez, actúa como elemento en la construcción de la identidad en el plano social. Todos ellos se encuentran interconectadas con el código *Roles asumidos en el campo*, que forma parte de los procesos sociales de la configuración de la identidad.

Los roles dentro del campo, se relacionan con la apreciación de las prácticas sociales en términos de exclusión – inclusión y, las referencias a estas valoraciones son agrupadas con el código “*valoración de la exclusión – inclusión*” en el que se clasifican las expresiones desde cada agente en función de las prácticas sociales. En paralelo, emerge el código unifamiliar “*referencias directas a la categoría de discapacidad intelectual*”, en el que se agrupan las aproximaciones identificadas en torno de la categoría discapacidad intelectual en los relatos cruzados, como parte de la definición de los roles y de la consideración de la exclusión – inclusión.

Por último, tal como se observa en la figura 52, los códigos principales (enmarcados en color negro) están rodeados de otros códigos en los cuatro espacios que representan las categorías de análisis (configuración de identidad –*en naranja-* y prácticas sociales – *en azul*). Los elementos de la ilustración serán desarrollados en los siguientes apartados, centrados en los tres códigos articuladores: roles, valoración de las prácticas (exclusión-inclusión) y referencias directas a la discapacidad.

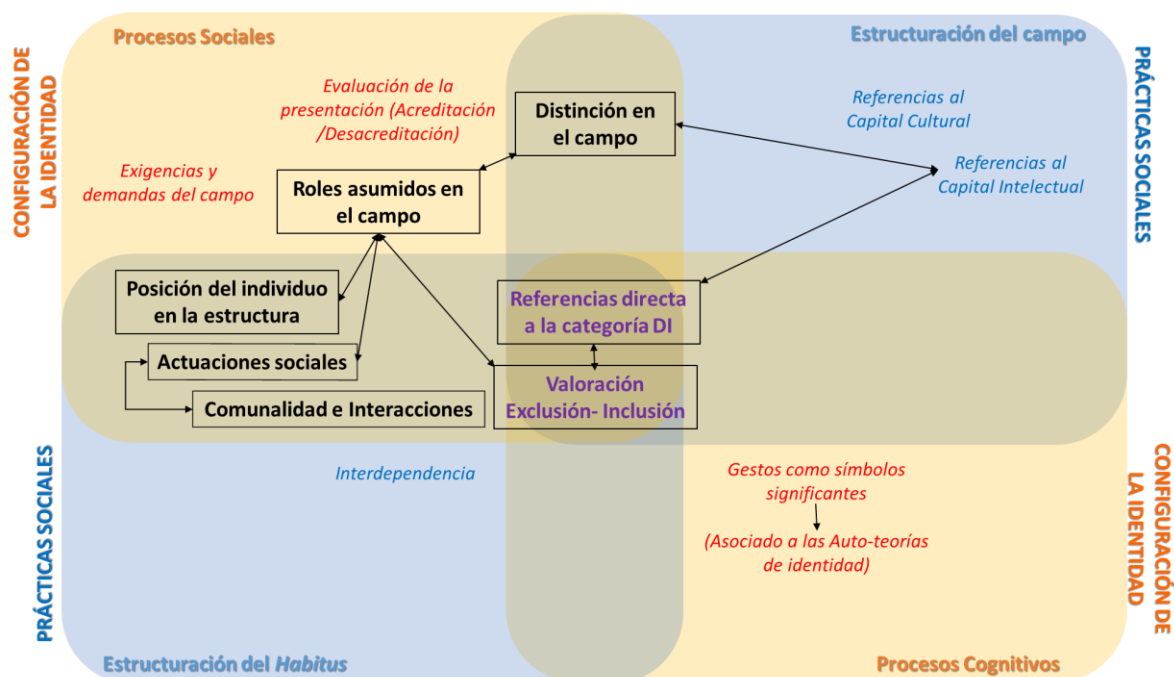


Figura 52. Relaciones identificadas entre procesos de configuración de la identidad y prácticas sociales, asociados a un grupo de adolescentes categorizados con discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia

7.3.1. Roles asumidos en el campo

Los roles han sido reconocidos como una pieza clave, tanto en la descripción de los procesos sociales implicados en la configuración de la identidad, como en la identificación y descripción de las prácticas sociales vinculadas a los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual. Su trascendencia está fundamentalmente en la articulación con la *posición en el campo*, teniendo en cuenta que ésta se refiere al *lugar* en el espacio social, mientras que el rol se refiere a los posibles *papeles* –en una metáfora teatral- que desempeñan en dicho escenario.

En términos de identidad, los resultados presentados permiten señalar que los *roles* son asignaciones identitarias que pueden ser auto conferidos (desde la elección propia: “soy amigo de...”) o asignados desde el medio (por las tradiciones, elecciones familiares u otros mecanismos externos: “soy hincha de...”); como parte de un proceso de relación y tensión entre los elementos de construcción individual –ej. las auto-teorías, el compromiso, la exploración- y elementos provenientes de la estructura, como las exigencias/demandas del campo específico. En este plano de la identidad, la *posición en*

la estructura es el resultado de la interacción generada entre los roles y la distinción, actuando como guía de las actuaciones del individuo en el campo.

En términos de las prácticas sociales, los roles son “lugares funcionales” determinados a partir de las actuaciones sociales y de la funcionalidad de dicha actuación; son la expresión del quehacer de un agente situado en un lugar del campo específico. Ese lugar desde el cual se desarrolla el rol es la posición del individuo en la estructura que, al igual que en el plano de la identidad social, opera sobre las actuaciones sociales pero –desde el análisis de las prácticas sociales– con el propósito de darle sentido a la habilidad práctica.

En suma, los roles emergen como categoría clave articuladora de la relación entre la *configuración de identidad* y las *prácticas sociales* establecidas: cómo soy nombrado, como soy reconocido, denota a su vez cómo soy tratado, con qué tipo de prácticas sociales interactúo con el otro y cómo se determina un lugar específico en el espacio social. Tal como se aprecia en la figura 51 de co-ocurrencias, el código “Roles..” se conecta principalmente con el código “Posición del individuo en la estructura”, seguido por “Distinción en el campo” y, en último lugar, con el código “Actuaciones sociales”. Considerando la relación entre estos códigos, se presentarán a continuación los resultados comenzando por las referencias a las *actuaciones sociales*, siguiendo por la *distinción del campo* y finalizando con la *posición del individuo en la estructura*, buscando así dar coherencia al relato de los resultados de éste código.

En primer lugar, se encuentran referencias, por parte de los profesionales, frente a la relación entre las prácticas sociales desarrolladas en diferentes contextos y la configuración de la identidad. En este primer relato, se observa la perspectiva de un profesional del municipio de Silvia:

“Profesional 1: pues yo pienso que, o *concluyo* que la identidad es el ser íntimo manifestado en diferentes contextos (...) nuestra actitud frente a los niños sí afecta su desarrollo integral y la identidad ya que es como ese producto del ser humano, (...) concluyo que sí, que mis prácticas, que las prácticas de la familia, las prácticas de los diferentes contextos sí ejercen una influencia sobre ese crecimiento, sobre ese resultado que es ser, tener una identidad, ser cada uno” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

En relación con los roles, es válido destacar de esta cita el nombramiento de la identidad desde el sentido del ser: “ser cada uno”. El rol, entonces, se perfila como una construcción entre los procesos sociales identitarios y la estructuración de las prácticas sociales. La siguiente cita muestra la narración de un profesional en el contexto de

Cartagena, que reitera esta postura, haciendo énfasis en la construcción que se hace desde el contexto familiar:

“Profesional 1: uno de los asuntos que afecta la identidad es que él [joven] va a asumir una identidad más cercano de la casa que éste, por ejemplo, él no va a asumir desde lo que hemos visto nosotros, él no va a asumir ni la identidad de su mamá ni de su papá, pero él va a asumir la identidad del hermano entonces, él va querer hacer todo lo que el hermano hace, si el hermano se casó y tiene carro y estudió, entonces quiere hacer lo mismo: casarse y tomar esa decisión y también buscar la forma de tener carro, sí, y se lo digo por algo muy cercano, entonces Juan³³, Juan estuvo aquí en Aluna, Juan se pega el viaje desde Cartagena hasta la fundación y Juan hoy en día trabaja conmigo y Juan dice *“es que yo me quiero casar”*, *“¿Juan por qué dices que te quieres casar?”*, siente que ya es hora, *“siento que es el momento para mí, es que mi hermano lo hizo, él se tuvo que ir por allá por XXXX y haciendo el rural se casó, entonces yo voy a hacer lo mismo”*. Cuando el hermano compró el carro, él dijo que quería también comprar un carro, entonces los papás le dijeron *“trabaje mucho para que se compre su carro”*, entonces [Juan] dijo *“me toca trabajar” (...)*” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

Desde los roles que se desempeñan en el contexto familiar, estas narraciones ubican la figura del hermano como un modelo o guía que es seguida a menudo por los jóvenes categorizados con discapacidad intelectual. Al realizar la reflexión sobre los roles que se desempeñan y las prácticas sociales que los relacionan, en este grupo de profesionales emerge esta historia, desde la cual se teje un puente entre el rol de un hermano sin la categoría que desarrolla un proyecto de vida, y otro hermano que, aunque comparte este rol a la luz de la categorización familiar, muestra actuaciones que simulan el lugar o posición que ha logrado el primero, pero con una posición diferente en el espacio social:

“... lo que él está asumiendo es la identidad de su *hermano*, o sea, está asumiendo ciertas cosas que su hermano ha logrado, ciertas posiciones que el hermano ha logrado, algunas características de él, de pronto viene [a la fundación], como el hermano es médico, entonces viene con toda una cantidad de fórmulas médicas, del recetario, cosas que el hermano habla y llega con eso, o

³³ Nombre ficticio, asignado por protocolo de confidencialidad de los participantes.

sea, quiere ser como su hermano, (...).” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

A esa posición en el campo, el profesional del relato otorga el nombre de “identidad”, y equipara además este concepto en función de las actuaciones: las “cosas” que hace, las características funcionales y operacionales ligadas a un rol profesional específico (fórmulas médicas, recetario, etc.) y que, además sitúa en una posición en el campo social (“ser el médico”). Por esto, se observa que las actuaciones son una pieza clave en la relación identidad – prácticas sociales, al otorgar la posibilidad de analizar a partir de ellas aspectos funcionales de los diferentes tipos de roles evidenciados en un grupo de jóvenes.

La comprensión de los roles se amplía además con las narraciones que hacen referencia a campo, en tanto éste es el espacio social donde se desarrollan las actuaciones y desde el cual se configura el espacio social. La siguiente cita da muestra de algunas “exigencias o demandas del campo”, código adyacente que caracteriza una dimensión del campo y que es analizada aquí desde el contexto de Cartagena, a partir del material de la entrevista focalizada, específicamente en la situación donde se recrea el contexto familiar:

“Profesional 1: se evidencia mucho la protección, de hecho, la niña quería salir, pero ella dijo que la acompañara, la sobreprotección de ella, *“no puedes hacer nada por sí sola, yo tengo que estar contigo”* porque de pronto viene el temor de que le vaya a pasar algo.

Profesional 2: pero también por la condición de la niña diferente, la otra es más independiente es más extrovertida.

Profesional 3: es como más infantil para la edad, como para que se vea así, una adolescente con la actitud que llega, no es una conducta de una adolescente” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

En la cita se da cuenta de lo que se espera socialmente de un adolescente: específicamente se evidencian referencias a las actuaciones (*“no es una conducta de una adolescente”*, *“la otra es más independiente es más extrovertida.”*) y a la apariencia (*“es como más infantil para la edad, como para que se vea así”*). Estas referencias constituyen la valoración del rol del adolescente y dan cuenta de cómo cada agente del estudio reconoce y ubica una posición en la que se le ubica dentro del espacio social. La siguiente cita amplía esta valoración desde la mirada de los profesionales:

“Investigadora: ¿por qué no es la conducta de un adolescente?”

Profesional 2: de pronto el adolescente está enmarcado más en un tipo de comportamiento más explosivo de pronto más alegona como fue la primera,

Profesional 1: de pronto ese comportamiento está enmarcado en la adolescente.

Profesional 2: el peluche o el oso también le dan un toque diferente porque, ya, un adolescente de pronto no anda con su peluchito

Profesional 3: si, esa ya es una conducta de pronto un poco más infantil, pues, dentro de lo que uno ve, de lo general

Profesional 1: o sea eso sería lo típico,

Profesional 3: más desafiante

Profesional 2: que sea extrovertido, que siempre quiere llevar la contraria al padre, pero tampoco hay que ser muy generalizadores porque de pronto a veces las personalidades son tan diferentes, por ejemplo, yo hice una adolescencia muy quietecita muy tranquila, todo lo que me decían yo lo hacía, pero yo veo que mi hermano uff!!!, entonces no podemos rotular que la adolescencia abarca ciertas conductas, pero lo normal sería eso” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

Las familias también hacen evaluaciones de las características de los adolescentes, desde las demandas del campo en relación con lo que se espera del rol “Adolescente”. Estas demandas, caracterizadas desde las particularidades del contexto, pueden manifestarse a partir de la siguiente cita de familiares de Medellín:

“Mamá 1: porque es más avispadita la otra, pues, volvemos a lo mismo, el comportamiento de la una es como más despierta, mas, no sé cómo decirlo, más...

Mamá 2: vivida

Mamá 1: más vivida, ¿cierto?” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

Cuando la Mamá 1 dice “avispadita”, usa el adjetivo (avispado) común en el contexto de Medellín para hacer referencia a la conducta de ser despierto, activo, como calificativo del comportamiento de la adolescente, que sirve como razón para explicar la actuación diferencial del adulto en el contexto de la situación planteada. En el campo familiar, la perspectiva respecto de la actuación de los roles (hija – mamá – docente), difiere en relación con el contexto geográfico de la investigación. Al respecto, en Cartagena, una de las participantes del grupo de Familias hace la siguiente apreciación, respecto del mismo personaje que es calificado como “avispada” en el grupo de Familias Medellín:

“La hija número uno a mi parecer no fue grosera, llega como llegan normalmente pidiendo permiso, sin grosería, la reacción de ella no es desafiante para una mamá. Fue una actitud normal. No, yo no vi una actitud grosera allí, No porque hay que ver que le está hablando a una adolescente y que de pronto la reacción de ella, es porque esa no es la primera vez que ella siempre le pide permiso, la mamá le contesta, otra vez, lo mismo, entonces de pronto ya la niña ya iba como que predispuesta por la forma de que la mamá no era la primera vez que le iba a contestar así.” (EF con relato cruzado Familias Cartagena)

Como se observa en el relato, la valoración de conductas como “ser grosera”, está ligada a la concepción dentro del espacio social y a la definición de las actuaciones que lo definen: “llega como llegan *normalmente* pidiendo permiso”. Así, la normalidad de una actuación está sujeta tanto a la dimensión contextual como al rol de quien la observa, identifica y cataloga. Por su parte, en los grupos de jóvenes de las tres ciudades del estudio no se identificaron valoraciones sobre el deber ser en cuanto al rol adolescente en el espacio social, a partir del relato de los videos presentados. Esto, sin embargo, no significa que los jóvenes no expresen una postura respecto a las actuaciones demostradas en los videos, sólo que cuando lo hacen se centran en las interacciones que observan entre los roles de los adultos y los adolescentes, como se presentará más adelante.

Retomando la valoración de los roles en dependencia del campo, la entrevista cruzada permitió identificar patrones de respuesta en relación con el campo escolar y familiar. En función del primero, las siguientes citas posibilitan entender algunas de las características desde las que se delimitan los roles en el campo escolar, específicamente en función de las relaciones diferenciales:

“Investigadora: ¿alguna otra cosa que hizo [actuación] diferente con ella o con otra estudiante?”

Profesional: Pues sí, a los otros [estudiantes] en ningún momento les tocó sus elementos de trabajo, a ella se los toca y le hace el trabajo de cerrarlo y guardarlo el cuaderno, ni siquiera le dice “guarda eso”, o sea, le hace las cosas, no solamente la consiente en el trato verbal sino en la parte física, la inhabilita en cierta forma” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

En el relato, la profesional que responde el interrogante hace referencia a actuaciones físicas y verbales desde las cuales se manifiesta un acercamiento diferencial del docente a una estudiante. La diferencia del trato es vista como actuación que “inhabilita” al otro, en este caso a la estudiante, y parte del reconocimiento de lo que no es realizado con otros: “en ningún momento les tocó sus elementos de trabajo”. El rol del docente en tanto

campo escolar, es cuestionado por no realizar una actuación homogénea con todos los estudiantes, desde el punto de vista del profesional que habla, pero esta falta de trato igualitario es luego cuestionada en este mismo grupo de profesionales, desde la óptica de las herramientas pedagógicas y didácticas:

“Profesional 1: pero no es consciente de la condición diferente [el docente del video], porque si él fuera consciente de la situación diferente, él sabría lo que ella debe hacer en un momento dado,

Profesional 2: sí, a ver yo también estoy de acuerdo, pero resulta de que cuando se nos dice porque él actúa, es porque de pronto no sabe exactamente cómo flexibilizar, cómo adaptarle a esta niña entonces, por eso a veces la invalida, le quita y le pone a hacer algo muy sencillo que ella si lo va a lograr, entonces parece de que hay algunos docentes que creen que no saben y es ahí falta de capacitación” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

La discusión generada en este grupo de profesionales pasa por el cuestionamiento sobre el rol docente y lo que ellos denominan como su actuación diferencial, a partir de la observación en el video. Además, la presencia de profesionales en el ámbito de la educación especial, se evidencia en el uso de terminología específica a dicho campo profesional (flexibilizar, adaptarle) desde la cual se justifica el argumento. En Cartagena, por otra parte, los profesionales interpretan la práctica del docente a la luz de otros elementos:

“Profesional 1: cosas que me llamaron la atención fue el manejo inadecuado del grupo; todas evidenciamos que la chicas no respetan al profesor lanzándole papelititos , la falta de planeación de las actividades; observamos de pronto que a la chica del peluche él le colocó como una serie de lápices para que hiciera una actividad, como que no se evidencia, de hecho, ni siquiera el objetivo que tenía con esa actividad; obviamente la metodología inadecuada, incluso una actividad como castigo , actitudes muy diferentes ante la diferencia porque aquí todos observamos que la actitud de las chicas era un poco aislada, de hecho parecía que ni siquiera se hubieran dado cuenta de la presencia de la chica del peluche y obviamente el lenguaje inapropiado también del profesor.

Investigadora: ¿el lenguaje inapropiado?, pues, ¿qué expresión?

Profesional 1: Cuando dijo “la profesora ya me dijo que se portaban indisciplinada en la hora tal, por indisciplinada ahora van a tener unas multiplicaciones de tres cifras como castigo”, algo así.

Investigadora: lo inapropiado entonces es el tono o la palabra

Profesional 1: la palabra, "la del cabello rojo" como se expresaba, "tan indisciplinada", las expresiones "si no sabes, aprendes", así como despectivo, irrespetuoso. (Varias profesionales hablan apoyando lo dicho por esta profesional)" (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

Como se observa en la cita, el rol del docente es cuestionado en función de sus actuaciones como docente, lo que demanda su rol desde el punto de vista de los profesionales que hablan: *manejo inadecuado del grupo... falta de planeación de las actividades... ni siquiera el objetivo que tenía con esa actividad... obviamente la metodología inadecuada... lenguaje inapropiado*. Todas esas frases, extraídas de la cita, muestran aspectos esperados del rol docente que, en este caso, son evaluados de manera negativa en función de lo observado. Adicionalmente, se profundiza en el aspecto del lenguaje³⁴, determinándolo como "inapropiado" tanto en el contenido como en la forma.

Las familias y jóvenes también hacen sus valoraciones sobre las prácticas observadas del rol docente. En particular, las familias se centran en las actitudes de cada rol, desde donde interpretan tanto las prácticas aludidas al contexto escolar como al contexto familiar:

"Familiar 1: el profesor o la persona encargada del salón le quitó el cuaderno y le dijo "es que usted no va a hacer así, lo que usted va a hacer son unas bolitas en un papelito".

Familiar 2: de acuerdo a lo que la niña podía hacer." (EF con relato cruzado Familias Medellín)

De acuerdo con la cita, la actitud del docente del video es justificada por uno de los familiares del grupo de Medellín, desde la base de la capacidad del otro, en este caso de la estudiante. Actuar de acuerdo con lo que el otro puede hacer, es la base desde la que se interpreta la actuación diferencial, ubicando así el rol del docente en el lugar del tomador de decisión y de la estudiante en el rol del que debe esperar que le sea asignado, siendo además nombrada como "niña", aun cuando en la introducción de la entrevista se les planteó que eran adolescentes. Este lugar infantilizado (niña), permanece en diferentes relatos de las familias y profesionales; otro nombramiento – principalmente entre los grupos de Cartagena- es el de "chica", que es más utilizado para reemplazar al de joven, adolescente.

³⁴ Aquí vale la pena puntualizar que el video fue realizado por habitantes de la región de Antioquia, donde el uso del lenguaje difiere de la región Caribe, a donde pertenecen las profesionales de la cita.

Así como se observa entre los grupos de profesionales de las tres ciudades, respuestas e interpretaciones diferentes respecto de la situación recreada del campo escolar, también se observan diferencias en las referencias al campo familiar:

“Familiar 1: igual si la niña llegaba de mal actitud, la mamá es la mamá, debía corregirla con amor, porque si uno corrige al niño con rabia el niño responde con rabia, si uno, fíjate que a la segunda chica ella le habló con tanto amor que la chica no más bajo su cabecita, le dio un beso y se fue tranquila, mientras que la otra la recibió hasta le iba a dar con el palo, la amenazó con el papá y la chica también reaccionó rebelde, por la actitud que le dio la mamá. Otra cosa hubiese sido si la hubiese tratado con amor. Exactamente y hablarle de la manera tú estás muy linda, o sea las mismas palabras que le dio a la segunda hija debió dárselas, porque tienen casi como la misma edad, debió hablarle a ella también así y protegerla también así como estaba protegiendo a la otra y explicarle.” (EF con relato cruzado Familias Cartagena)

En la cita se refleja que se da mayor responsabilidad al rol de la mamá en cuanto al trato diferencial del video; es decir, se interpreta que es la madre la responsable de las actuaciones diferenciales y, en esta línea, se expresan rasgos esperables de este rol: *“la mamá es la mamá”*. Para la persona que habla, el rol debe asumir ciertas actuaciones, independientemente de la actuación de la figura adolescente, considerando que los actos del adolescente son consecuencia directa de la actuación del rol materno *“la chica también reaccionó rebelde, por la actitud que le dio la mamá”*. Esta interpretación contraria a la identificada en la siguiente cita del grupo de familias de Medellín:

“Investigadora: ¿por qué la mamá actuó así?

Familiar 1: por protección

Familiar 2: por el modo como en que llegó cada una de las hijas a la mamá, la mayor llegó con altanería y ella le contestó con altanería, la otra llegó sumisa y le contestó amorosa” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

En esta cita, la responsabilidad de la actuación del rol materno recae en la actuación del adolescente, el “modo” en que el adolescente actúe es el determinante de la forma de respuesta que recibe del adulto: *“llegó con altanería y ella le contestó con altanería, la otra llegó sumisa y le contestó amorosa”*. Aquí la sumisión se equipara con la conducta amorosa y ésta a su vez es comparada con la protección. La protección, por tanto, es discutida como elemento que perfila actuaciones y como parte del rol, tanto de quien ejerce autoridad como de quien está en el lugar de protegido:

“Profesional: también sucede el caso al contrario que como a la niña del peluche la sobreprotegen tanto, le niegan la oportunidad de vivir esas experiencias que también le ayudan a crecer como persona y formar una personalidad, claro, necesitas a alguien que te acompañe, que te supervise todo, pero si no te ayuda a fortalecer y fomentar ciertas condiciones y características de la personalidad, entonces al momento de estar solo y enfrentar una situación no sabe qué hacer” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

En el anterior relato, se destaca cómo la sobreprotección es a la vez una actuación de inhibición, que limita a la persona sobre la cual recae: “*le niegan la oportunidad de vivir esas experiencias que también le ayudan a crecer como persona y formar una personalidad*” y, desde allí se reconoce cómo esta actuación –presente en una práctica social- incide de forma directa en la configuración identitaria, al asignarle roles pasivos que limitan la capacidad exploratoria de la persona. Esto es reafirmado en la siguiente cita:

“Profesional: pues yo pienso que si limitamos a los chicos cierto tipo de actividades, de una u otra manera estamos afectando la manera en como ellos puedan decidir, tomar decisiones frente a x o y proyecto que se tenga con él, o de una u otra manera puede estar afectando su propia identidad, entonces vemos que con ellos [adolescentes categorizados con discapacidad intelectual] poder brindarle todos los escenarios de participación para que ellos puedan, se pueda fomentar en ellos su propia identidad y todas las habilidades que ellos necesitan para su proyecto de vida” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

La cita muestra la visión de los profesionales que intervienen como agentes desde el espacio social configurado en el campo escolar o institucional, una visión que, a partir de la interpretación de las actuaciones del video, busca reivindicar un rol activo que definen como necesario para el proyecto de vida de los adolescentes, en particular para el adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Por otra parte, cuando valoran la misma situación desde sus ópticas familiares, los argumentos a favor de actuaciones diferenciales son sostenidos, incluso más allá de la existencia de la categoría de discapacidad intelectual:

“Profesional 1: hay una condición que hace que de pronto siempre a uno de los hijos se ejerza un poco más de autoridad; con la niña, soy más exigente porque la

niña siempre ha sido sana, independiente, en cambio con el niño, como tuvo una condición, una enfermedad, siempre soy más sensible con él.

Profesional 2: yo creo que eso lo hay mucho en la familia, porque mi hermano no tiene una condición diferente, bueno, entre comillas, pero sí hay cosas que a mi mamá le requirieron como de invertirle más tiempo, demandaba más, entonces yo sentía que las exigencias eran para mí, mas no para mi hermano; el rebelde fue mi hermano, no yo, (...) con el tiempo tuvo un examen de tiroides o no sé qué, entonces eso le generó una condición psiquiátrica, fuimos donde el psiquiatra y yo voy a quejarme donde el psiquiatra y le digo, “pero doctor, yo a veces siento que mi mamá me exige demasiado en cambio ella con mi hermano” ...tatataat, y me dice, “menos mal que a tí te exigieron diferente porque o sino, serias igual que tu hermano, ¿tú quieres ser igual que tu hermano?”, salí convencida de que soy privilegiada, bueno sí, tiene razón.” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

En la cita se pone de manifiesto la manera en la que el trato diferencial es válido en función de condiciones particulares, específicamente relacionado con una situación de desventaja que es percibida desde diferentes actores como tal: “*salí convencida de que soy privilegiada*”, el privilegio de ser tratada con mayor exigencia que, a su vez es la contraparte del hermano menos afortunado y que es tratado con más protección. Una vez más, se observa que la protección como actuación, determina el lugar del agente desde su rol, es decir, su posición dentro de la estructura. En la siguiente cita, la protección entra en debate entre dos integrantes del grupo de Familias Medellín:

“Mamá 1: por ejemplo yo veo, si yo tengo un niño con discapacidad ¿por qué no lo voy a llevar donde la otra gente que de pronto al hablarle va a entender o empezar a hablar más fácil?, o sea, si hay una persona que tiene una dificultad al hablar y en la casa no le hablan y llega al colegio y todo el mundo lo excluye, entonces ¿cómo va aprende a hablar?,

Papá 1: pero entonces ¿será que está en el lugar indicado la niña [el personaje del video]?

Mamá 1: sí

Papá 1: ¿sí?

Mamá 1: y entonces si va a la calle. A ver, a usted su niña tiene dificultad de hablar, ¿usted no la deja relacionar con una niña que habla bien?” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

El debate se centra en los resultados esperables a partir de la exposición en determinados entornos. La Mamá 1 plantea la opción de la experiencia como posibilidad

de desarrollo de capacidades y señala lo contrario –poca exposición a experiencias- como situación predictora de exclusión: “*si hay una persona que tiene una dificultad al hablar y en la casa no le hablan y llega al colegio y todo el mundo lo excluye*”. Al respecto, el Papá 1 cuestiona la pertinencia del lugar (volviendo a ubicarse en el plano del video) y, con ello, la pertinencia a la exposición a las situaciones planteadas por la Mamá 1. Estos debates, que fueron bastante amplios y comunes en las ciudades de Cartagena y Medellín – en Silvia no se presentaron-, dan lugar a identificar que, desde las familias, los roles asumidos por los adolescentes están ligados a sus condiciones diferenciales más que al estatus mismo de ser adolescente; es decir, hay un mayor peso del tema de la discapacidad (principal variable de diferencia) en los relatos de las familias y profesionales que en los relatos de los adolescentes, en el análisis de la misma situación presentada.

Las siguientes citas son de los grupos de Jóvenes, en las cuales se logra interpretar sus perspectivas respecto de la posición del adolescente en la estructura social, tanto en el campo escolar como familiar, a partir de la actuación del adulto (madre/docente):

“Investigadora: Listo, muy bien, ahora les voy a hacer otra pregunta, ¿por qué creen ustedes que ese adulto, profesor y mamá, hizo las cosas diferentes? ¿por qué actuó con unos diferentes a los otros?

Joven 1: porque las otras, en el colegio todas parecían como caballos al entrar al salón en cambio la otra no, la otra esperó a que las otras entraran, entró callada y en la casa porque una llegó exigiendo el permiso de una vez y empezó a hacer lo mismo, a alegrar, en cambio la otra no, la otra aceptó que le dijeron que no.

Investigadora: ya Juana³⁵ dio su punto de vista, los demás que opinan.

Joven 2: en el video 1, ella esperó que le pusiera el profesor a los otros, una suma, una resta pues, y mientras que ya le puso el profesor a los otros ya se dedicó más a la otra niña.

Investigadora: ¿Y por qué crees que se dedicó más a ella?

Joven 2: pues, él le explico la tarea que tenía que hacer, bolitas

Investigadora: Pero porque crees que él hizo eso con ella

Joven 2: la verdad profe, no se ahí, no sé cómo explicarle ahí

Investigadora: a ver, alguien quisiera decir algo más...?

Joven 3: porque, a ver, en el video 1 y en el video 2 es la consentida

Investigadora: Entonces, ¿al consentido del salón le ponen tareas diferentes?

³⁵ Nombre ficticio de participante.

Joven 3: y a los lambones³⁶ (todos se ríen)” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

Las actuaciones del adulto son justificadas por los jóvenes en función de diferentes razones que hacen referencia a roles conocidos desde su propia experiencia de ser adolescente: por la forma de entrar al salón (“*todas parecían como caballos al entrar al salón en cambio la otra no, la otra espero...*”), por la forma en la que se solicitan los permisos (“*una llegó exigiendo el permiso de una vez ... en cambio la otra no, la otra aceptó que le dijeron que no*”), por la actitud en el salón (“*ella esperó*”) e incluso por la forma de relacionarse con los adultos (“*es la consentida*”, “*y a los lambones*”). Este tipo de argumentos se repiten en los grupos de jóvenes de Cartagena y Silvia. Las siguientes citas son extractos de estas justificaciones:

“Investigadora: ¿Por qué creen que a la chica de las trencitas negras la trataron diferente?

Joven 1: de pronto porque es la que más respetan en el salón

Investigadora: ¿y por eso le pusieron algo diferente?

Joven 2: Porque se quedaba callada, no decía nada y se portaba bien

Joven 3: porque era buena estudiante... (no se comprende bien el resto de la oración)

Investigadora: ¿Y por eso le ponían algo diferente?

Joven 2: Sí” (EF con relato cruzado Jóvenes Cartagena)

Las referencias a buen comportamiento de la adolescente, aparecen como el argumento central en esta cita, junto con la referencia a ser respetada: “de pronto porque es la que más respetan en el salón”. En este sentido, a diferencia de la cita de los jóvenes de Medellín, en esta cita de los jóvenes de Cartagena no aparece ninguna razón que pueda interpretarse como factor negativo, es decir, la actuación diferencial aparece como resultado de conductas positivas (“*es la que más respetan en el salón*”, “*se quedaba callada, no decía nada y se portaba bien*”, “*era buena estudiante*”), actuaciones que son realizadas por el adolescente en contextos cotidianos de la escolaridad, en este caso específico. Por último, la siguiente cita remite al grupo de jóvenes de Silvia, quienes señalan otros aspectos de la adolescencia como argumentos para sustentar la actuación del adulto:

“Investigadora: Pero ¿por qué a esta estudiante le puso a hacer bolitas?

³⁶ Persona delatora o muy aduladora (<http://www.wordreference.com/definicion/lambón>)

Joven 1: para que se vaya madurando

Investigadora: Ajá

Joven 2: porque está muy indisciplinada, y se puso a hacer bolitas como si fuera una niña. Se estaba portando como una niña de 4 o 3 años...

Investigadora: entonces ¿le puso a hacer bolitas para que ella madurara?

Joven 1: sí, para que pensara” (EF con relato cruzado Jóvenes Silvia)

La expresión “*para que se vaya madurando*”, es el primer argumento que aparece para sustentar la actuación diferencial del personaje del docente. Sirviendo de complemento, el mismo joven finaliza la cita con la expresión “*para que pensara*”, haciendo referencia a una demanda directa que se podría estar haciendo al personaje de la joven en el video.

Como se puede observar, en ninguna de las citas de los jóvenes, los argumentos para explicar la actuación diferencial del adulto incluyen de manera directa o explícita referencias a la discapacidad, en ninguna de sus manifestaciones o acepciones. Por otra parte, la identificación con los personajes de los videos por parte de los jóvenes, reafirma lo anterior. En la siguiente cita, una adolescente de Medellín da cuenta de su interpretación:

“Joven 1: me identifico con la “hija número 1” del video dos, porque yo a veces no tolero a mi mamá y ella a veces, pues, me dice lo que dice la mamá de ahí, que hay muchas cosas que hacer y que siempre no se le puede decir sí a todo, entonces me altero y empezamos a pelear por esa bobada, y en el video número uno, no me identifico [con ningún personaje] porque en mi colegio todos por igual, lo mismo para todos.” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

En el contexto de Silvia ocurre algo similar:

“Investigadora: Juan, usted se parece a veces a alguno de los personajes de los videos?

Joven: ¡si son puras mujeres cómo!

Investigadora: muy bien, muy buena pregunta; pero digamos si se parecen en algo, en cómo los tratan... ¿Alguna vez a usted lo han tratado diferente...?

Jóvenes: (Todos los jóvenes responden que no)” (EF con relato cruzado Jóvenes Silvia)

Los jóvenes, con y sin categoría de discapacidad intelectual, no se identifican de manera directa con los personajes, pero sí logran interpretar la actuación diferencial realizada por el adulto:

“Investigadora: ¿cómo te hace sentir respecto a los demás del grupo, si te tratan así?”

Joven 1: que parecemos uno chiquitos, unos bebés, que lo traten así delante de todo el mundo

Investigadora: ¿Te ha pasado que te traten así delante de todo el mundo?

Joven 1: noo, a mí no

Investigadora: ¿Has visto a otros?

Joven 1: si, a otros sí

Investigadora: Y ¿qué sentirías tú si te trataran así?

Joven 1: pues yo me sentiría como una bebé, pues de cinco años” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

Una autoimagen de bebé, es la valoración con la que esta adolescente califica su percepción respecto del trato diferencial dado por el adulto. En este sentido, la autoimagen es parte de la construcción de identidad, por lo que se indagó en los diferentes grupos de jóvenes por la incidencia de ese trato diferencial en su identidad:

“Investigadora: ok, ahora otra pregunta, si a uno lo tratan diferente como a la chica de las trenzas, la identidad, o sea, quién soy yo, ¿cambiaría porque los otros me traten diferente?”

Joven 1: Sí (con la cabeza)

Investigadora: sí, porque...

Joven 1: porque la persona se siente...

Joven 2: ahogada

Joven 1: reprimida, entonces, como creen que a la persona le disgusta eso, entonces trata de cambiar su personalidad solo por caerle bien a otra persona

Investigadora: ¿tú que piensas?, que te traten diferente ¿afectaría lo que tú piensas de tí misma?

Joven 3: sí claro,” (EF con relato cruzado Jóvenes Cartagena)

Este grupo de jóvenes de Cartagena comparten su posición respecto a la incidencia del trato diferencial en la identidad, haciendo uso de apelativos como sentirse “ahogada, reprimida...”. La siguiente cita también habla acerca de la incidencia de las actuaciones diferenciales sobre la identidad:

“Investigadora: pero entonces, el sacar a Juana por ejemplo, cómo lo estás colocando, el ponerla a hacer otra cosa ¿ayuda a la construcción de su identidad?”

Joven 1: yo creo que sí

Investigadora: sí, ¿por qué?

Joven 1: porque a ver, por ejemplo, digamos, yo tengo problemas y entonces a mí me cuesta entender las cosas, entonces como me cuesta entender las cosas me van a hacer a un lado, entonces lo que va a pasar es que yo voy a crecer, me voy a volver mayor con esa mentalidad de que yo no voy a poder hacer las cosas porque me ponían hacer, pues, cosas menores, cosas más fáciles, sin tanta ciencia” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

Por el contrario, se encuentra en la valoración de los adultos respecto a los tratos diferenciales, interpretaciones como la siguiente:

“Investigadora: ¿cómo les haría sentir a ustedes ser ella [la adolescente] en video 1, video 2?

Profesional 1: en el caso de la mamá, ser la sobreprotegida o consentida, de hecho aprovecharía esa situación para beneficio propio,

Profesional 2: Yo la manipularía y si yo puedo conseguir todo así, me tratan bien, y así hago las cosas más fácil para mí, no necesito el mayor esfuerzo pa’ lograr lo que yo quiera, ¡ni oficio hace! (risas)” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

El rol de la adolescente que aparece en el video de la casa en segundo momento (adolescente 2) es valorado, desde este grupo de profesionales, como una posibilidad a beneficio propio. Ese beneficio que supone tener una imagen condescendiente ante el adulto, se contrasta con el lugar de la adolescente 1, tal como lo evalúan las profesionales de Silvia:

“Investigadora: si fueras la hija 1, la primera que apareció ¿cómo te sentirías...?

Profesional 1: que hay preferencia

Profesional 2: exacto, que hay preferencia, que a ella no la quieren,

Profesional 1: y que no es tan importante, la uno es importante para que colabore...” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

Al lado de los roles asumidos en cada campo, otra de las relaciones identificadas en las que se articula la configuración de la identidad con las prácticas sociales, es en la valoración de estas últimas a la luz de la categoría de exclusión e inclusión, como se expondrá a continuación.

7.3.2. **Identidad y dimensiones de exclusión/inclusión**

Al igual que en el apartado anterior, los videos utilizados en las entrevistas focalizadas como material para el análisis de relaciones entre identidad y prácticas sociales, fueron la base a partir de la que se generaron relatos y fichas los tres grupos de agentes de la investigación (jóvenes, familias y profesionales) relacionados con las dimensiones de exclusión/inclusión.

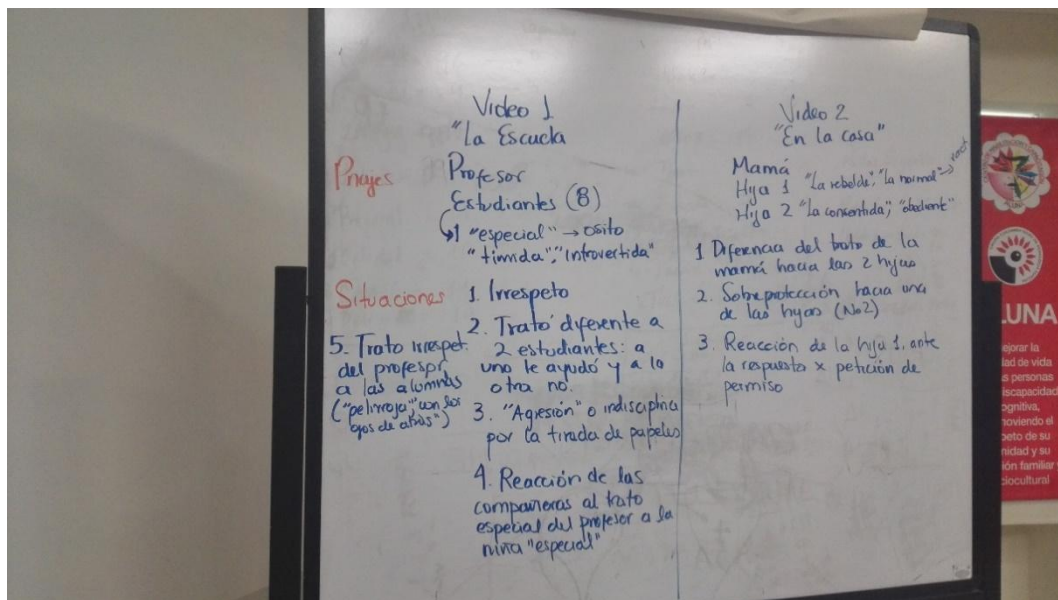


Figura 53. Categorización de prácticas identificadas en los videos 1 y 2. Entrevista focalizada con relato cruzado. Familias Cartagena, 2016. Fuente: Archivo fotográfico de la investigación.

La transcripción de dichos relatos y su posterior codificación, permitió identificar citas específicas agrupadas bajo el código "Valoración exclusión – inclusión", muchas de ellas asociadas también a otros códigos de las categorías principales (ver figura 54). Esta co-ocurrencia da lugar a los resultados presentados a continuación, en los que se mostrarán las diferentes posturas de los agentes, sus puntos de encuentro y disenso.

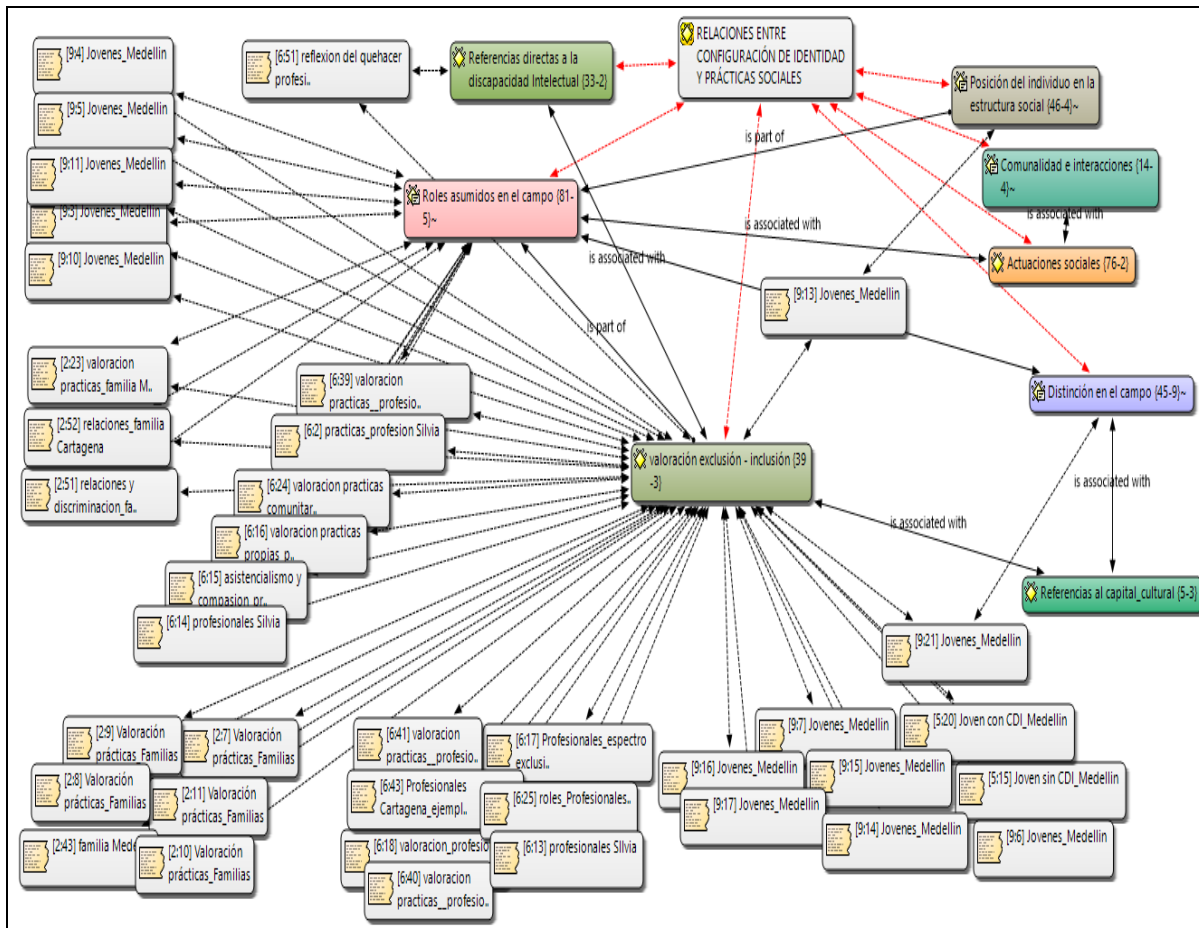


Figura 54. Diseño semántico a partir del código “Valoración exclusión - inclusión”. Fuente: Análisis Atlas.ti®

En primer lugar, la valoración de las prácticas comienza por la interpretación que hacen los diferentes agentes en relación con las situaciones presentadas en el video. En el apartado anterior (Roles...), se presentaron algunas apreciaciones de las prácticas en función del rol, pero en las siguientes citas se busca mostrar además la valoración que los agentes hacen en términos que pueden ser interpretados desde la categoría de inclusión o exclusión.

En la siguiente cita, se muestra la perspectiva de una participante del grupo de Familias en Cartagena, en relación con la razón por la cual se da una actuación diferencial por parte de un adulto, específicamente la situación en el contexto escolar reproducida en el video:

“Mamá 1: La mamá por sobreprotección y el profesor como por... (...) como para no cargarla, como para marcar la diferencia de que esa chica no puede hacer eso, lo que van a hacer las demás. Allí esta. No la deja hacer. En la situación exacta se presenta siempre que cuando se tiene una persona que uno dice que es especial, un niño a esa persona se le tiende a facilitar todo, ah tú no puedes, entonces se limita desde uno mismo, empieza a limitar al chico, en ese caso a la chica. También puede ser el desconocimiento de la situación, de pronto no saben cómo manejar, no saben cómo integrarlo de una manera donde no se vea una discriminación, es el manejo de la situación. Sí, porque en este caso siento que el profesor discriminó a las otras chicas porque, fíjate que a la chica le pidió ayuda que no tenía donde escribir, el profesor ni siquiera fue capaz de llamarla por su nombre, mientras que la otra chica tenía sus libretas, trato de hacer el ejercicio en su libreta y él no la dejó ser, exactamente no dejó que ella siguiera, o sea, ella puedo haberlo hecho, ella hizo el intento de coger su libreta, pero él se la quitó ,le dio una hoja y colores para que rayara, entonces la limitó allí.” (EF con relato cruzado Familias Cartagena)

Por otro lado, se encuentra la valoración realizada en cuanto las actuaciones en el contexto familiar, a partir de la siguiente cita:

“Mamá 1: Eso es lo mismo que sucedió en la casa, que la mamá ella pidió permiso para salir, porque se siente capaz de salir y la mamá dijo que no, y la otra porque también ve que tiene la capacidad, que ella también puede. A las dos les dijo que no, pero ahí esta la diferencia, que a la número uno no le dijo “yo te acompaño”, y también la actitud, la manera, a la otra le dijo “no vas porque tú estas muy linda y allá afuera eso está maluco, más tarde vas conmigo”, pero la actitud puede ser de las hijas, porque una llega de una manera respetuosa y se refiere a su mamá, la otra llega imponiendo y siendo grosera, pero hay que ver la actitud, la postura. La hija número uno a mi parecer no fue grosera, llega como llegan normalmente pidiendo permiso, sin grosería, la reacción de ella es desafiante para una mamá. Fue una actitud normal. No, yo no vi una actitud grosera allí, porque hay que ver que le está hablando a una adolescente y que de pronto la reacción de ella, es porque esa no es la primera vez, que ella siempre le pide permiso, la mamá le contesta, otra vez, lo mismo, entonces de pronto ya la niña ya iba como que predispuesta por la forma de que la mamá no era la primera vez que le iba a contestar así.” (EF con relato cruzado Familias Cartagena)

Como se observa en las dos citas anteriores, la valoración de las prácticas en cada contexto también implica la identificación de aspectos asociados a la configuración de la

identidad en términos de actitudes, comportamientos, roles y posiciones en la estructura. En ambas citas, la persona que habla (Mamá 1) ubica a la adolescente en un lugar de menor valoración por parte del adulto, es decir, es el adulto el que no posibilita la participación de la adolescente: *“ella pidió permiso para salir, porque se siente capaz de salir y la mamá dijo que no”*. También aquí se valora de manera particular el concepto de “grosería” o ser grosera pues, a diferencia de otros agentes del estudio, esta mamá reconoce de otra manera la actitud representada por la adolescente #1, a quien en otros relatos califican como altanera, rebelde: *“La hija número uno a mi parecer no fue grosera, llega como llegan normalmente pidiendo permiso”*.

Si bien en las citas anteriores se observa la distinción de elementos diversos en la interpretación de una práctica social, la valoración de éstas desde la dimensión inclusión – exclusión es ambigua aún, tal como se observó en los ejercicios realizados con los tres agentes. A partir de los dos videos, se les solicitó identificar y nombrar prácticas específicas, valorando cada una de ellas en función de su comprensión respecto a la exclusión e inclusión (no se realizó ningún tipo de inducción conceptual respecto a estas categorías):

“Investigadora: Práctica del video 2 “Permiso negado a las dos hijas de forma diferente”. ¿Esta es una práctica que consideran de inclusión o de exclusión?

Mamá 1: Exclusión.

Mamá 2: de la mitad diría yo... ¿quién vota? (las familias presentes levantan las manos) ... tres hacia la mitad y tres hacia la exclusión, o sea que esta, queda a la mitad de la inclusión y la exclusión... y la negación, que una se da por mucho que hacer y la otra por, pues la diferencia entre las dos razones, entonces, esta es una práctica incluyente o excluyente.

Varios participantes: excluyente” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

Esta situación de ambigüedad entre los participantes se reitera para otras prácticas, en el siguiente caso, del video 1:

“Investigadora: ahora la del reclamo que hicieron las compañeras por el trato del profesor, [video 1]

Mamá 1: incluyente.

Mamá 2: excluyente.

Mamá 3: incluyente, todas querían...

(Después de hacer una votación alzando la mano, los participantes tomaron la decisión de que esa práctica quedaría en la mitad).” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

De nuevo, en otra práctica del mismo video:

“Investigadora: Práctica “el profesor le puso a hacer una tarea diferente” [video 1].

Mamá 1: exclusión.

Mamá 2: total.

P: yo estaría en la mitad.

M: al menos la puso a hacer algo, sí, en la mitad.” (EF con relato cruzado Familias Medellín)

Las discrepancias en las valoraciones en términos de inclusión – exclusión también son percibidas en los grupos de profesionales, tal como se observa en los siguientes relatos de profesionales de Cartagena:

“Investigadora: ¿Ustedes como las leen? [las prácticas]

Profesional 1: yo digo desde la exclusión

Investigadora: ¿las cuatro [prácticas]?

Profesional 2: no, la dos

Profesional 1: protección

Investigadora: Si quieres explica un poco más porquéé consideras ésta y tú [profesional 2] explicas ésta por favor

Profesional 1: porque creen que no pueden hacer, en el primer video la niña lleva su cuaderno y lo abre y el profesor se lo cierra y le da una hoja, le da una actividad diferente entonces está excluyendo y en la segunda porque también cree que no puede hacerlo, es porque la mamá, ella llega, a pedir su permiso, ella para salir, pero la mamá dice dizque yo puedo ir contigo, yo tengo que ir contigo, es decir todo el tiempo se ofreció pa’, noo, sino no, el último fue un no, pero entonces la posición fue un sí pero si va conmigo, ella cree que no puede hacerlo” (EF con relato cruzado Profesionales Cartagena)

También las profesionales de Silvia encuentran esta ambigüedad al valorar las prácticas en términos de este espectro de participación:

“Profesional 1: él la incluye, exacto, aunque él le está negando como ese derecho de que la niña puede hacer lo mismo, le pone una tarea más sencilla, sí, o sea, pero lo hace, está ahí con ella, él le saca sus utensilios de trabajo, entonces mira

que la está incluyendo, pero si hablamos de exclusión claro que Profesional 2 tiene toda la razón,

Profesional 2: sí, estoy, o sea, llegamos a ese punto pero en este ejercicio siempre uno ve es como la compasión, sí, la compasión cuando uno mira, llega y identifica al niño con dificultades ya sea como se llame, entonces siempre el docente la compasión

Profesional 3: mira la dificultad, mira el pesar, lo que le produce a él mas no al ser que tiene ahí, esa persona que tiene ahí, esa persona que tiene ahí como mira a todos los demás y que esa persona puede ser un engranaje más de ese grupo, allí entre todos, entre todos, entre todos,” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

La valoración en términos de espectro (donde exclusión- inclusión se mueven sin ser binomio), también es observada en la autovaloración de la práctica profesional:

“Profesional: yo he llegado a pensar que en muchos momentos soy excluyente, cuando pido, exijo, recomiendo tratos por ejemplo con los docentes, ahí estoy siendo excluyente porque estoy pidiendo a este niño hay que tratarlo de diferente manera, también sí y siento que soy al máximo incluyente, sí, porque busco la manera de que todos recibamos lo que necesitamos, en forma igual, en forma equitativa, no igualitaria sino equitativa y que se nos trate de esa manera, equitativamente, pero sí muchas veces me he cuestionado esa parte (...), tengo que volver a salirme de mi zona de confort, tengo que empezar a mirar nuevos horizontes, nuevas cosas” (EF con relato cruzado Profesionales Silvia)

Desde sus relatos de vida, los jóvenes han hablado también respecto de la exclusión y la inclusión, desde sus sensaciones y percepciones individuales. Vale la pena precisar que la referencia explícita o implícita a la exclusión-inclusión, no se encuentra en los relatos de entrevista cruzada de Silvia y Cartagena, sólo en los jóvenes de Medellín:

“Joven 1: no me he sentido excluido de ninguna parte, ya sea del colegio, de mi familia o con mis amigos, más fácil ha sido por decisión propia de no salir ni nada de eso, pero no he sido excluido de ninguna parte, pues así como obligado, sino por decisión propia, como que me salgo de esta.” (Relato de vida Joven Medellín)

La idea de exclusión en este grupo de jóvenes, no sólo aparece con el término directo, sino también con la referencia a los sentimientos que genera la actuación de estar por fuera de situaciones o prácticas específicas:

“Joven 1 (con categoría de discapacidad intelectual): pues yo en el video 1 me siento como inservible, buena para nada, porque si a todos les pusieron a hacer lo

mismo, por qué a mí no, yo también soy capaz de hacer lo que los otros hacen, y en el video 2 me siento bien, porque oiga, es como la mamá con uno, cierto, pero también lo tratan a uno como si uno fuera especial, pues fuera distinto.

Joven 1 (sin categoría de discapacidad intelectual): si fuera en el colegio, noo, sería muy maluco, eso no sería chévere, que a uno le pongan a hacer cosas distintas y a los otros a hacer otra cosa; si fuera en la casa, sería muy chévere, la mamá solamente queriéndolo a uno, que maravilla

Joven 1 (con categoría de discapacidad intelectual): sii, esa es la verdad Fulanita” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

El relato muestra una ambivalencia en el momento de la valoración de la práctica “*si fuera en el colegio, noo, sería muy maluco, eso no sería chévere, (...) si fuera en la casa, sería muy chévere,*”. La concepción de las actuaciones diferenciales aparece así matizada en relación con el contexto donde se desarrolle la práctica. Sin embargo, en la reflexión, más allá del campo específico y centrando la mirada en la generación de una práctica que implica el hacer diferente, todos los jóvenes reaccionan en contra:

“Joven 1 (sin categoría de discapacidad intelectual): (...) pues, si usted es el único que hace unas cosas diferentes, ¿por qué el resto hace eso? ¿Y si usted está con el grupo, por qué él hace eso?

Investigadora: Eso, si eres parte del grupo, ¿te sentirías cómo?

Joven 1 (sin categoría de discapacidad intelectual): por qué también, ¿por qué lo ponen a hacer eso a él o a ella?

Joven 2 (con categoría de discapacidad intelectual): vea profe, sí, porque le ponen una cosa diferente y a nosotros otra cosa diferente, ¿por qué no pone a todos la misma cosa de todos los que están haciéndola?” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

Esta reacción ante las actuaciones diferenciales, se puede observar también en los relatos de los grupos de jóvenes en Cartagena y Silvia:

“Joven 1 (con categoría de discapacidad intelectual): porque me tratan diferente sabiendo que yo me puedo valer como todos...

Investigadora: ¿qué opinan ustedes de que los traten diferente?, Fulanito ¿a usted lo han tratado diferente alguna vez?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): sí

Investigadora: ¿y qué se ha sentido?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): un poco mal porque a las personas se le tiene que tratar de forma igual, sin discriminación alguna, sin discriminarlo en ningún sentido (...)" (EF con relato cruzado Jóvenes Cartagena)

En Silvia, se identifican relatos donde aparece nuevamente la consideración de la actuación diferencial en relación con el campo donde se sitúe el joven:

Investigadora: Fulanito, ¿a ti te han tratado diferente alguna vez? ¿Has sentido que te han tratado diferente?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): ¿en la casa o en el colegio?

Investigadora: en cualquiera de los dos.

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): en la casa me tratan igual.

Investigadora: ¿y en el colegio ...?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): aaaa, los profesores sí me tratan diferente.

Investigadora: y tú ¿por qué crees que te tratan diferente?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): porque yo no soy tan normal en el colegio

Investigadora: ¿porque no eres...? repite eso por favor, es que no te escuché bien

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): porque no soy normal en el colegio.

Investigadora: ¿sino que eres cómo?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): sino que soy baja visión

Investigadora: ...en el colegio eres baja visión, ¿y en la casa?

Joven 2 (sin categoría de discapacidad intelectual): normal" (EF con relato cruzado Jóvenes Silvia)

En este sentido, la voz de los jóvenes, traspasando la frontera de la categoría de *discapacidad intelectual*, se alza para recordar principios básicos desde los cuales la valoración exclusión – inclusión queda cuestionada:

“Joven (sin categoría de discapacidad intelectual): y en sí que la humanidad debe vivir en sociedad, es como decir, Fulanita³⁷, váyase pa'llá³⁸ y haga lo que quiera

³⁷ Haciendo referencia a una de las compañeras del grupo.

³⁸ Contracción gramatical resultante de fusionar “para allá”, utilizada en diferentes regiones de Colombia, como la antioqueña.

mientras que acá estamos haciendo un trabajo, en vez, de traerla pa'cá³⁹, aunque no entienda nada hay que traerla” (EF con relato cruzado Jóvenes Medellín)

³⁹ Ídem.

Capítulo 8

Discusión

8.1. Identidad, adolescencia y discapacidad intelectual en tres contextos de Colombia. Procesos cognitivos y sociales

La cuestión central del estudio es la discusión sobre cómo se construye o configura la identidad, específicamente en el momento vital de la adolescencia y en el escenario específico de los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual, habitantes de tres zonas de Colombia: Medellín, Cartagena y Silvia. Respecto a esta discusión se distinguen tres argumentos principales.

El primero de ellos se refiere a que la categoría de discapacidad intelectual (DI) no es una variable que determine la elección de uso de los estilos cognitivos en los adolescentes categorizados con DI, así como tampoco determina variaciones en relación con el índice de compromiso para la elección de los estilos. Este argumento se sustenta en la comparación entre adolescentes con y sin la categoría de DI, entre los cuales no se observan diferencias significativas en las frecuencias de respuestas ante la identificación con los estilos cognitivos, al igual que en las frecuencias de respuestas relacionadas con el índice de compromiso. La comparación de las elecciones realizadas entre los adolescentes con categoría de DI y los adolescentes sin la categorización, dan lugar a observar que ambos comparten los mismos estilos cognitivos y, a su vez y de manera relacionada, los mismos procesos cognitivos de la identidad descritos en este estudio: niveles de exploración y codificación de información relativa a la identidad, capacidad para identificarse o no con información proveniente del medio, formulación de auto-teorías (lo que piensan de lo que son y lo que desean). A excepción de dos jóvenes en el municipio de Silvia, todos los participantes con categoría de DI (N=18) dieron cuenta de su grado de identificación respecto de diferentes enunciados que permiten evidenciar los procesos cognitivos estudiados. Al describir la presencia de los procesos cognitivos en los perfiles de los adolescentes categorizados con DI, se abre un camino que debe ser todavía recorrido en términos de profundizar su caracterización y, desde allí, reconocer los patrones específicos de los procesos asociados a la identidad. En este sentido, los resultados de este estudio coinciden con hallazgos del trabajo de Popovici y Buică-Belciu (2013) en cuanto al reconocimiento de que los adolescentes categorizados con DI logran dar cuenta de sus procesos cognitivos implicados en la configuración de la identidad. Ahora bien, en relación con los patrones que estos autores describen y donde se concluyen dificultades, limitaciones y bajos niveles en diferentes procesos cognitivos (como autoevaluaciones poco realistas, sobrevaloración de capacidades, vocabulario

limitado), se debe decir que la metodología utilizada en el presente estudio permite concluir que con el uso de herramientas mixtas (estandarizadas y cualitativas) se logra una mayor y mejor descripción de los procesos cognitivos. No obstante, esto no implica que se desconozca la presencia de dificultades en procesos cognitivos básicos (atención, percepción, memoria), sino de destacar que estas particularidades no son óbice para que ellos y ellas (los adolescentes categorizados con discapacidad intelectual) procesen cognitivamente información relativa a su identidad. Esto confirma lo que los mismos Popovici y Buică-Belciu (2013) reconocen como parte de sus resultados, al expresar que: “Sin embargo, los sujetos con retraso mental leve mostraron ciertas autoevaluaciones "realistas" cuando se les alentó a elaborar sus respuestas iniciales”. (p. 519)⁴⁰.

En la misma línea, los resultados confirman los planteamientos realizados por Arroyave y Freyle (2009) en cuanto la importancia de dar la voz a los adolescentes categorizados con DI, como parte del reconocimiento de procesos en su construcción identitaria. Estos autores plantean que: “brindarles la oportunidad de ser escuchados sobre sus expectativas frente a la vida, hace que se sientan verdaderamente reconocidos y valorados, es decir, que no son los demás los que deciden por ellos” (Arroyave y Freyle, 2009, p. 62).

Otro aspecto clave del trabajo de Arroyave y Freyle (2009) que también se logra confirmar, es lo relativo al mejoramiento en el funcionamiento de procesos cognitivos implicados en la configuración de la identidad, tal como la conducta auto-determinada. Al respecto, los relatos de vida de los participantes y las expresiones en la entrevista focalizada (última actividad formal realizada en el marco de la investigación), dieron cuenta de cómo las interacciones mediadas permiten al adolescente avanzar en el uso de procesos cognitivos como la resolución de problemas, la expresión de acuerdos y desacuerdos, la expresión de puntos de vista, todos ellos elementos que revelan capacidades de razonamiento formal en el contexto de la identidad. Sin embargo, a diferencia del estudio de Arroyave y Freyle (2009), en el presente trabajo se confirma que además de la mediación del adulto, resulta clave la mediación con pares que no compartan la categoría de DI, pues se observó que esta interacción dio lugar al aprendizaje de conductas “adolescentes” propias de su contexto cultural (incluyendo las que son categorizadas como “rebeldía adolescente”: salir sin la compañía del adulto) y, en algunos casos, incluso procesos de regulación conductual y cognitiva, evidenciados a través de la observación directa en el grupo y por reporte de las familias.

⁴⁰ Cita original: “However, subjects with mild mental retardation shown certain “down-to-earth” self-assessments when were encouraged to elaborate on their initial responses.”

Respecto a las inferencias teóricas que estos resultados permiten hacer, en primer lugar se reconoce que la teoría de estilos cognitivos (Berzonsky, 2011) y, en general, los modelos teóricos sobre los procesos cognitivos implicados en la configuración de la identidad (James E. Côté y Schwartz, 2002; Kroger y Marcia, 2011; Schwartz et al., 2011), no han establecido asociaciones con la categoría de discapacidad intelectual. Es decir, se evidencia desde la teoría el reconocimiento de procesos cognitivos que cursan durante la adolescencia en cuanto la formación identitaria, sin que se hagan excepciones en cuanto las personas categorizadas con DI. Las razones por las que esto ocurre puede tener diferentes explicaciones, incluida la poca investigación en este campo, pero los estudios analizados hasta el momento muestran que no hay argumentos que ubiquen la categoría de DI como un factor diferencial para el desarrollo de los procesos cognitivos identitarios, aunque sí muestran formas particulares de observarlos, describirlos y analizarlos, así como formas diferenciales de expresión en grupos específicos de adolescentes (en relación con edad, contexto, niveles de desarrollo de procesos cognitivos básicos...).

Otra inferencia teórica que emerge de los resultados, es la ausencia de reconocimiento de estos procesos cognitivos en los modelos explicativos y comprensivos de la discapacidad intelectual como categoría clínica, socialmente construida e instaurada. Si bien el actual modelo de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectuales y del Desarrollo -AADID- incluye referencias a las capacidades intelectuales y a las habilidades conceptuales –esta última como parte de la conducta adaptativa-, no se identifican referencias directas al reconocimiento de la existencia de los procesos cognitivos que cursan en la configuración de la identidad, los cuales resultan fundamentales en la comprensión del desarrollo de la individualidad y de las interacciones que luego darán lugar a la búsqueda de un rol y posición determinados en la estructura social. Este vacío identificado, puede explicar la persistencia de visiones paternalistas, infantilizadoras y minimistas en relación con las personas categorizadas dentro de la DI, que tienen efectos directos en la construcción de la identidad social, tal como se ampliará más adelante. Se reconoce, por lo tanto, la necesidad imperativa de divulgar mayor conocimiento en relación con los procesos cognitivos que han sido estudiados y descritos asociados a la construcción de identidad en el plano individual para que, desde estos planteamientos y evidencias, se revisen y actualicen tanto las concepciones como las prácticas referidas a las personas que aún son categorizadas desde la DI.

El segundo de los argumentos que orienta esta primera parte de la discusión, profundiza un elemento específico de los procesos cognitivos: la identificación con

estilos cognitivos, como manifestación misma de habilidades cognitivas para el procesamiento de información relativa a la identidad. Se evidenció que los jóvenes participantes categorizados con DI, expresan mayor identificación con los estilos informativo y normativo, y más ambigüedad en relación con el estilo Difuso. Esto da cuenta de las particularidades en la formulación de auto-teorías cognitivas y de la relación con la información proveniente del medio. De acuerdo con el modelo socio-cognitivo de Berzonsky (Berzonsky, 2011; Smits et al., 2008), la preferencia por uno u otro estilo cognitivo da cuenta de la orientación cognitiva utilizada para procesar la información del medio en la construcción de la identidad y, en este sentido, los resultados permiten concluir que los adolescentes categorizados con DI participantes del estudio son más proclives al procesamiento de tipo informativo en primer lugar, es decir, se identifican más con características de este estilo entre las que se encuentra estar abiertos a la información que el medio les da y que pueden utilizar para hablar de sí mismos; en segundo lugar respecto a su identificación, se encuentra el estilo normativo, que se caracteriza por la tendencia a adherirse a los valores y principios dados por las figuras significativas, como el grupo familiar o social de referencia; y por último, se encontró que hay una menor identificación con el estilo difuso, que se caracteriza por actuaciones transitorias e inestables en relación con la información acerca de la identidad.

Los resultados relativos a este argumento, muestran además algunas tendencias asociadas al contexto de procedencia de los adolescentes. En el grupo de Medellín, la distribución de los adolescentes con y sin categoría de DI es similar para los tres estilos cognitivos, resaltando que hay mayor frecuencia en la identificación con el estilo informativo en ambos subgrupos de adolescentes; en el grupo de Cartagena se observa esta misma distribución en relación con los estilos difuso e informativo, pero al contrario que el grupo de Medellín, si hay diferencias en cuanto a la identificación con el estilo normativo, pues los adolescentes con categoría de DI se identifican más con este estilo mientras que los adolescentes sin la categoría se encuentran más en el nivel intermedio de identificación (“Si se parece un poco a mi, pero estoy con dudas”). En el grupo de Silvia, los adolescentes con y sin categoría de DI se encuentran en igual distribución de frecuencia para el estilo difuso, donde mayoritariamente se identifican con el nivel intermedio, mientras que para el estilo normativo hay diferencias puesto que los adolescentes sin categoría de DI se identifican de manera intermedia, mientras que los adolescentes con la categoría de DI se identifican más con este estilo (valoración de 4/5). En el estilo informativo, la distribución de los adolescentes es inversa al estilo normativo: hay mayor número de adolescentes sin categoría de DI que se identifican con el estilo, mientras que el mayor número de adolescentes con categoría de DI están en el nivel intermedio de identificación.

Estas variaciones muestran en conclusión, que las diferencias en cuanto a la identificación con uno u otro estilo, no están dadas en función de la categoría de DI - como se planteó en el argumento inicial-, puesto que las diferencias en cada contexto son particulares y difieren entre ellas. Adicionalmente, el consenso general de los resultados muestra la mayor inclinación al estilo informativo, presente en los tres contextos. Estos resultados son congruentes con los datos de validación del Inventario de Estilos de Identidad – IEI-5 (Berzonsky et al., 2013; Crocetti et al., 2009), puesto que se observan las mismas tendencias en cuanto a la priorización del estilo informativo en relación con los demás estilos. Las respuestas de los adolescentes en las diferentes ciudades, no muestran sesgos culturales y por el contrario permiten identificar las diferencias propias de cada región. También se confirman los resultados del estudio realizado por Crocetti et al. (2009), en cuanto a la aplicabilidad del IEI en otros contextos diferentes al norteamericano, aunque se reconocen las limitaciones del presente estudio en relación con el tamaño del grupo participante, lo cual es a la vez una invitación para la realización de nuevos estudios en el contexto colombiano con este instrumento, los cuales permitan establecer su estructura factorial en Colombia. Por otra parte, en relación con el campo de los estilos cognitivos, se evidencia la ausencia de evidencia empírica que permita situar este tipo de procesos cognitivos en el mapa comprensivo y explicativo de la DI que, como ya se ha planteado, tiene repercusiones directas en la validez de las actuales miradas de esta categoría como entidad diagnóstica.

En términos teóricos, se confirma la capacidad de los adolescentes con categoría de DI para expresar auto-teorías relativas a su identidad, a partir de la valoración de enunciados que les son planteados. Esto, a su vez, da cuenta de la presencia de orientaciones cognitivas, tal como las refiere Berzonsky (2011), y da lugar a vías nuevas de reflexión y comprensión en torno al razonamiento formal en las personas categorizadas con DI, en clave del conjunto de estrategias para resolver problemas relativos a la identidad, como elemento fundamental en la definición del sí mismo y de su lugar en la sociedad. La confirmación de que el adolescente categorizado con DI puede expresar su mayor o menor identificación respecto de formas y estilos para procesar información proveniente del entorno a partir de determinadas herramientas y mecanismos –como los enunciados y sus narrativas individuales-, también supone un punto angular en la discusión de temas como la toma de decisiones y la capacidad jurídica. A su vez, la mayor tendencia a identificarse con el estilo informativo, da cuenta de que el adolescente categorizado con DI puede percibirse a sí mismo como persona abierta a experiencias, con capacidad para visualizar diferentes puntos de vista y comprender su entorno.

Si bien autores como Popovici y Buică-Belciu (2013), encontraron dificultades en los patrones de auto-concepto en adolescentes categorizados con DI que no fueron

identificados en los participantes de nuestra investigación, hay un elemento de su estudio que es compartido con los resultados aquí presentados y que es expresado por los autores como: “La falta de sentido de agencia conduce a un autoconcepto no comprometido y semiconsciente”(Popovici y Buică-Belciu, 2013, p. 518)⁴¹. Esta afirmación es compartida a partir del análisis particular de dos casos identificados en el municipio de Silvia: dos adolescentes –un hombre y una mujer- con categoría de DI, quienes tenían en común un bajo nivel de expresión verbal, sumado a escolarización tardía y pobre red de apoyo familiar; fueron quienes requirieron de mayor apoyo para la expresión de elementos asociados a los estilos cognitivos y sus respuestas no lograron dar cuenta de posturas individuales sino más bien de patrones enseñados para hablar de sí mismos. Sin embargo, debe destacarse que estos dos participantes, mediante formas no verbales – actuaciones frente a situaciones concretas-, mostraban sus intenciones, gustos y elecciones. Esto coincide con los postulados de Hingley - Jones (Briggs y Hingley-Jones, 2013; Hingley-Jones, 2013), respecto a la necesidad de hacer uso de diferentes medios para el reconocimiento de la construcción identitaria en adolescentes con mayores dificultades de expresión verbal.

Lo anterior también implica, como parte de las inferencias derivadas de la investigación, que se requieren miradas más divergentes sobre las formas de acceder y permitir la expresión del pensamiento de los adolescentes en general y, en particular de los adolescentes cuyas formas particulares de procesamiento cognitivo les han enmarcado en la discapacidad. Es necesario abandonar los esquemas totalizantes que equiparan la categoría de DI con limitaciones de capacidad cognitiva e intelectual, para avanzar a modelos que permitan reconocer sus capacidades humanas y, dentro de ellas, sus capacidades como sujetos cognoscentes y pensantes.

Adicionalmente, las diferencias identificadas al comparar las respuestas de los adolescentes de acuerdo con sus contextos de procedencia, confirma la influencia de los factores sociales en los procesos cognitivos implicados en la construcción de la identidad, tal como se sostiene en el enfoque de Personalidad y Estructura Social (House, 1977), en el modelo socio-cognitivo de Berzonsky (2011) y en la propuesta de identidad social de Tajfel (Tajfel, 1982; Tajfel y Turner, 1970). En este sentido, se reafirma la importancia de describir y analizar los procesos cognitivos de la identidad en articulación con los procesos sociales, tal como lo afirman Côté y Levine (2002):

⁴¹ Cita original: “The cognitive-actional axis is undermined by low interest in an authentic knowledge of others’ true needs and motives, unspoken intentions, or divergent points of view (...). Lack of sense of agency leads to an uncommitted, semiconscious self-concept.”

...ambos niveles son útiles (en lugar de ser simplemente lo correcto o incorrecto), según lo que se analiza. Intentamos demostrar que la "identidad" es una función de factores externos (sociales) e internos (agentes) y que tanto las perspectivas sociológicas como psicológicas son esenciales para una comprensión integral de las complejidades de la autodefinición humana. (James E. Côté y Levine, 2002, p. 9)⁴²

Así, se da lugar a la exposición del tercer argumento relacionado con la configuración identitaria. En los dos argumentos anteriores, se mostró cómo la categoría de discapacidad intelectual no actúa de manera diferencial en los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo identitario. Sin embargo, al poner la mirada sobre los procesos sociales implicados en la configuración de la identidad, el papel de la categoría es incuestionable y se evidencia su impacto en los niveles que House (1977) denominó como Plano de Interacciones y Plano Social – Estructural.

En el plano de las interacciones, los resultados permiten describir que las personas que rodean al adolescente categorizado con DI, específicamente las figuras de autoridad en el contexto familiar e institucional, influyen de manera importante a nivel de las negociaciones necesarias para determinar la posición dentro de la estructura social. Se observó que en los adolescentes participantes categorizados con DI, esta negociación está mediada por la comprensión de la categoría en sí misma y su consecuente operativización, es decir, las actuaciones realizadas por familias y profesionales a partir de las concepciones e ideas en torno de la discapacidad intelectual. Es a partir de estas actuaciones, que el adolescente es acreditado o desacreditado – en términos de Goffman (1993, 1998)- en relación con los posibles roles a desempeñar como parte de su construcción identitaria, inicial y fundamentalmente, su rol como “adolescente”.

Los resultados también muestran que en la interacción con otros adolescentes sin la categoría de DI, la negociación depende de las informaciones previas que el par haya obtenido en función de la discapacidad. Se observó, por ejemplo, en Cartagena y Medellín que los adolescentes que tenían familiares (madres principalmente) que laboraban en contextos de atención a personas con discapacidad, basaban sus interacciones iniciales dentro del Colectivo Juvenil en las premisas aprendidas, tales como “hay que respetar lo que digan porque ellos son diferentes”, u otras referidas a las

⁴² Cita original: “...both levels are useful (as opposed to being simply right or wrong), depending on what is being analyzed. We attempt to demonstrate that "identity" is a function of both external (social) and internal (agentic) factors, and that both the sociological and psychological perspectives are essential for a comprehensive understanding of the complexities of human self-definition”.

formas de nominación pero, en resumen, todas sus actuaciones estaban basadas no en la relación con un par sino con una “persona con discapacidad”. Igual tendencia se observó en los adolescentes que tenían relación familiar con una persona categorizada con DI (hermano, tíos, etc.). A diferencia de lo anterior, para los demás adolescentes sin categoría de DI, la referencia de base para la interacción en el Colectivo Juvenil se centraba en el ser adolescente. En este mismo plano de las interacciones con los pares, se evidencia tanto en adolescentes con y sin categoría de DI, actuaciones diferenciales ante los compañeros con fenotipos físicos específicos, como el asociado al síndrome de Down, lo cual reafirma el argumento señalado.

En el contexto de Cartagena y Medellín, fue donde mayoritariamente se suscitaban preguntas de los participantes hacia el equipo investigador en relación con la categoría de discapacidad de algún compañero: “¿Qué tiene Fulanito?”, solía ser la inquietud ante compañeros con comportamientos que llamaran su atención. En Silvia también esto se presentó, aunque en menor medida.

Por otra parte, los resultados también muestran que la voz del adolescente categorizado con DI puede ser escuchada, como se ha evidenciado en relación con los procesos cognitivos, siempre y cuando se dé lugar a ello a través de herramientas como los relatos de vida –escritos y audiovisuales- y se generen espacios como los Colectivos Juveniles. Estos últimos, se posicionaron como espacio de encuentro y de aprendizaje colaborativo, a partir de la mediación entre pares, con el apoyo del adulto como facilitador y espectador. La importancia de esta estrategia fue evaluada al final del proceso tanto por los mismos adolescentes –con y sin categoría de DI-, como por las familias, quienes reconocieron en sus hijos e hijas cambios significativos después de las sesiones de trabajo.

Si se comparan estos resultados con los planteados por autores reconocidos en este campo de estudio, se observan congruencias en los hallazgos, especialmente con los obtenidos por Hingley – Jones (2013; 2011, 2013) en relación con varios elementos, que se expondrán a continuación:

En primer lugar, respecto al lugar de los padres, como influencias opresoras en el desarrollo de la identidad de sus hijos e hijas, en cuanto restricción para el logro de una identidad social consolidada positivamente (Hingley-Jones, 2011). Por otro lado, la importancia del micro relato y las conexiones de éste con la estructura social, en la descripción de los procesos identitarios en adolescentes categorizados con DI (Briggs y Hingley-Jones, 2013). Adicionalmente, se presentan similitudes respecto a la validación de los procesos de observación no participante por parte del investigador, en espacios

como el Colectivo Juvenil, a través de los cuales es posible identificar “las formas sutiles en que se construyen las identidades de los jóvenes con discapacidades graves de aprendizaje...” (Hingley-Jones, 2013, p. 458)⁴³.

Por otra parte, y continuando la comparación de los resultados de este estudio con los antecedentes investigativos del mismo, en relación con la importancia de los discursos de las familias desde los cuales se lograron identificar los resultados, esta investigación coincide con el trabajo de Fernández-Cid (2012). Específicamente, en cuanto a la utilidad que reviste este acercamiento para la descripción de los procesos sociales implícitos más simbólicamente, en relación con las personas categorizadas con discapacidad intelectual, tal como plantea el autor: “Parecía de especial interés aproximarnos a esta segunda dimensión, más profunda o menos evidente, de las percepciones de determinados agentes sociales muy implicados – a diferentes niveles, o con distintas miradas- en el universo de la discapacidad intelectual.” (Fernández-Cid, 2012, p. 100). Y es que el discurso de las familias, obtenido a través de los grupos focales y de la entrevista focalizada con relato cruzado, fue fundamental para la descripción de los procesos sociales relacionados con la configuración identitaria de los adolescentes, puesto que suponen un agente clave en el nivel de interacción, específicamente como parte de los agentes presentes en el micro contexto.

En cuanto a la voz de los adolescentes, los resultados son congruentes con los hallazgos de Dorozenko, Roberts y Bishop (2015), en cuanto a que la identidad social desde la percepción propia de los adolescentes, no tiene como eje central la discapacidad intelectual. Más bien, su identidad social es construida principalmente como “adolescente”, desde los roles que su experiencia vital le ha permitido y posibilitado y, en este sentido, se confirma lo expuesto por los autores: “Contrariamente a algunas investigaciones previas y discursos dentro de la literatura que sugieren que la discapacidad intelectual es central (y perjudicial) para quienes tienen la etiqueta, la discapacidad intelectual no surgió como una identidad destacada para los miembros.” (Dorozenko et al., 2015, p. 1359)⁴⁴.

⁴³ Cita original: “the subtle ways in which identities of young people with severe learning disabilities are constructed...”.

⁴⁴ Cita original: “Contrary to some previous research and discourses within the literatura that suggest intellectual disability is central (and damaging) to those with the label, intellectual disability did not emerge as an identity salient to members.”

En este sentido, se reconoce que la vía por la cual la categoría de DI es “instalada” como parte de la identidad social, es en la negociación de las identidades. Al respecto, los mismos autores refieren (Dorozenko et al., 2015:

Una deconstrucción más profunda, sin embargo, reveló una serie de dinámicas complejas que sirvieron para profundizar cómo los miembros conceptualizaron sus propias identidades. Se identificaron cosmovisiones, valores y mitologías más profundos y subyacentes que deshumanizaron a los miembros y los clasificaron como incompetentes, como una carga e innatamente diferentes. (Dorozenko et al., 2015, p. 1360)⁴⁵

Pasando ahora al plano de las inferencias teóricas que pueden derivarse a partir de los resultados de la presente investigación, se puede confirmar la utilidad de los planteamientos del enfoque de Personalidad y Estructura Social para explicar la construcción de identidad, y las diferencias en relación con tres factores: sociedad, recursos individuales y momentos vitales o fenómenos socio –culturales.

En este caso, las diferencias se observan en la construcción de la identidad social y en el uso que el adolescente categorizado con DI puede o no hacer de sus recursos individuales en el plano de las interacciones y, finalmente, en el plano social-estructural. La categoría de discapacidad intelectual, en tanto fenómeno social (Parmenter, 2008; Smith-Chandler y Swart, 2014) se perfila entonces como una construcción socio-histórica situada culturalmente, desde la cual se destilan actuaciones que operan a través de la distinción para ubicar la posición de los individuos así categorizados dentro de una estructura social. La lucha del adolescente categorizado, es una lucha silenciosa que hace desde la construcción de otras identidades, tal como lo plantean Dorozenko et al (2015), puesto que la identidad social no es unidimensional y es negociable, y esto se observó reiteradamente en los espacios de los Colectivos Juveniles.

Desde esta lógica, son evidentes los vacíos teóricos para explicar la configuración identitaria más allá de la categoría de discapacidad intelectual, y desde el plano de la identidad social, así como su relación con los procesos de subjetivación y objetivación. Comprender la discapacidad intelectual como fenómeno socio-histórico y reformular su conceptualización, principalmente en clave de los efectos que genera en la vida de las

⁴⁵ Cita original: “Deeper deconstruction, however, revealed a number of complex dynamics that served to undermine how the members conceptualised their own identities. Deeper, underlying worldviews, values and mythologies were identified that dehumanised and othered the members, constructing them as incompetent, a burden and innately different.”

personas, puede ser un punto de partida para comprender de manera más amplia la diversidad intelectual, los desarrollos cognitivos diferenciales y su real dimensión en la construcción de la identidad de las personas.

Por otra parte, además de los relatos de las familias, los relatos de los profesionales también se suman a los patrones de comportamiento que ubican la categoría de DI como eje central de la identidad social otorgada, de manera externalizante, a los adolescentes de la investigación. Desde diferentes argumentos, historias y posturas, los profesionales de las tres ciudades mantienen la validación de las posturas teóricas dominantes desde las cuales se ha perfilado y construido la imagen social de la discapacidad intelectual. Ellos y ellas, los profesionales, representan el principal agente en el plano social- estructural, como diseminadores de los sistemas de creencias, valores, prácticas, en relación con el “deber ser-hacer” en relación con la categoría de DI, los cuales son soportados por modelos hegemónicos desde los cuales han sido formados en sus diferentes campos disciplinares. Son así, reproductores también de las posturas político – económicas que ubican a la persona categorizada con discapacidad intelectual en una posición devaluada, tal como lo concluye Parmenter (2008):

En conclusión, debe reconocerse que la población con discapacidad intelectual, independientemente de cómo se defina y clasifique la condición, es bastante heterogénea. Sus necesidades también son variadas y no difieren en absoluto de las de la población en general. A medida que los países en desarrollo adoptan economías de estilo occidental impulsadas por los consumidores, existe un peligro extremo de que ellos también sigan la misma trayectoria de exclusión e impongan la cultura de la "alteridad" para un grupo cuya contribución a esa sociedad será devaluada. (p. s130)⁴⁶.

Frente a estas evidencias, la necesidad de nuevos cuerpos teóricos que hagan frente a las concepciones tradicionales que sitúan a la persona con categoría de discapacidad intelectual en lugares de protección, falta de agencia y dependencia, es cada vez mayor. Los resultados relativos a la configuración de la identidad presentados en este apartado, dan cuenta de que es posible pensar en modelos que integren diferentes disciplinas, así como diferentes visiones del ser humano, en función de rescatar la

⁴⁶ Cita original: “In conclusion, it must be recognised that the population with an intellectual disability, regardless of how the condition is defined and classified, is quite heterogeneous. Their needs are also varied and not at all dissimilar to those of the general population. As developing countries adopt western style consumer-driven economies, there is an extreme danger that they, too, will follow the same trajectory of exclusion and impose the culture of “otherness” for a group whose contribution to that society will be devalued”.

perspectiva de capacidad de desarrollo inherente a todas las personas, pero particularmente de rescatar ese derecho para las personas que han sido segregadas desde el lugar que se les confiere socialmente a partir de categorías que representan fenómenos social, cultural e históricamente construidos. No se trata de formular un modelo *diferencial* de construcción de identidad, sino de reconocer que en tanto individuos, todos los seres humanos comparten procesos comunes identitarios y de reconocer además el impacto de las categorías sociales en la dimensión de la identidad social, pues tal como lo afirman Hall y Du Gay (2011) “en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos.” (p. 17).

8.2. Campos, agentes y roles: las prácticas sociales en los contextos de interrelación del adolescente categorizado con discapacidad intelectual

El habitus mantiene con el mundo social del que es producto una verdadera complicidad ontológica, principio de un conocimiento sin conciencia, de una intencionalidad sin intención y de un dominio práctico de las regularidades del mundo que permite adelantar el porvenir sin tener ni siquiera necesidad de presentarlo como tal.
(Bourdieu, 1988, p. 23).

Las Prácticas Sociales son la esencia del llamado mundo social. Sin este constructo, el análisis de las actuaciones realizadas a diario por diferentes agentes, solo tendría sentido en el acto mismo, pero es cuando se transforman en regularidad que, tal como lo refiere la cita de Bourdieu (1988), permiten anticipar futuras realizaciones y desde allí, determinar sus impactos y posibles consecuencias para los seres humanos que la asumen. En este estudio, la descripción de las prácticas sociales cobra sentido en esta medida, en cuanto que se identifican en los contextos de interrelación de los que el adolescente categorizado con DI hace parte, específicamente: familia, institución y con pares (es decir, otros adolescentes), permitiendo así obtener una radiografía de las actuaciones que rodean la configuración de la identidad para luego poder determinar las posibles relaciones entre ambas categorías conceptuales (prácticas sociales e identidad).

En síntesis, la descripción de las prácticas sociales asociadas a los adolescentes categorizados con DI participantes del estudio, dio cuenta de la conformación de los campos de actuación, del papel de los agentes dentro de dichos campos y de cómo opera entre ellos la distinción. Así, los resultados dan lugar a dos argumentos centrales.

El primer argumento es que *las prácticas sociales se definen en función de las características de cada uno de los campos de actuación donde se encuentran los agentes (campo familiar, institucional y de interrelación con pares), así como por los roles que ellos desempeñan en cada campo*. Es decir, la descripción de las prácticas sociales requiere de la comprensión de los campos y roles, pues es allí donde cobran sentido. Adicionalmente, tanto el campo como los roles, aparecen mediados por los sistemas socio-culturales que se encuentran en cada contexto geográfico, específicamente y para el caso de esta investigación, en relación con la comprensión de la adolescencia y la capacidad intelectual.

Para desarrollar este primer argumento, los resultados mostraron que el campo institucional y familiar están caracterizados desde aspectos formales que son más o menos estables en los tres contextos regionales, a diferencia del campo de interrelaciones con pares adolescentes, el cual es altamente heterogéneo en su conformación y dependiente de otras variables socio-culturales, principalmente de la misma concepción de la adolescencia y de las expectativas de logro intelectual.

Para el caso del campo institucional, entendido como el espacio formalmente establecido donde se desarrollan actuaciones profesionales orientadas al desarrollo de los adolescentes—educativo, cultural, recreativo, terapéutico—, se identifican en el estudio dos rasgos básicos que lo conforman: la oferta de servicios y la experiencia profesional de sus actores. El primer rasgo determina el tipo de acercamiento que se hace institucionalmente a los adolescentes categorizados con DI y se suma al segundo rasgo para constituir tipos de relaciones y prácticas sociales particulares. A mayor oferta de servicios y mayor experiencia profesional en el “campo de la discapacidad”, se evidencia mayor especialización y, por lo tanto, focalización de actuaciones orientadas a los adolescentes con categoría de DI, como en el caso de Medellín. Mientras, en el otro extremo—menor oferta y menor experiencia profesional—, se da lugar a prácticas menos específicas asociadas a la categoría de DI, más centradas en variables transversales como el ser adolescente o el derecho a la educación, tal como fue observado en Silvia, aunque en este caso en particular se observan tensiones entre las políticas estatales de atención a la discapacidad (ej. Aulas de Apoyo) y las búsquedas particulares del Cabildo Indígena Misak en cuanto la educación de sus jóvenes y la forma de dar respuesta a las necesidades de las personas categorizadas con discapacidad (Taita Tunubala, 2016). Cartagena, por su parte, se constituye en este sentido en un caso intermedio, donde tanto la oferta de servicios como el nivel de experiencia de los profesionales, también da lugar a prácticas especializadas, pero con menor presencia en el territorio (cobertura), aspecto

que fue objeto de discusiones en el grupo focal en relación con el impacto de la centralización de los servicios y del acceso para todas las personas del Distrito.

Esta caracterización del campo institucional puede leerse desde diferentes ópticas y así se evidenció en los relatos, tanto de profesionales como de familias, pues lo que para unos puede constituirse como una posibilidad de acceso a servicios, para otros puede leerse como una sobre especialización del servicio y, así mismo, puede ser considerado en sentido inverso: la menor oferta de servicios es leída por algunos como poca oportunidad de especialización –principalmente desde los profesionales- y es visto como una oportunidad para algunas familias, sobre todo para aquellas que no establecen una relación directa entre el desarrollo de sus hijos e hijas con el diagnóstico de discapacidad intelectual. Al respecto, otros estudios han encontrado relaciones similares entre la experiencia de trabajo con estudiantes categorizados dentro de la discapacidad intelectual y procesos sociales, tales como la integración:

...si bien la experiencia en el trabajo con niños con SD [Síndrome de Down] correlaciona de forma positiva y significativa con casi todos los indicadores de integración de este tipo de niños, excepto para el índice de reciprocidad corregido, en todos los casos hablamos de correlaciones que sólo explican un pequeño porcentaje de la varianza. (Núñez-Partido y Jódar-Anchía, 2010, p. 558).

Pasando ahora a analizar otro de los agentes de campo del estudio, el familiar, se encontró convergencia en las familias participantes en la investigación en tres rasgos: heterogeneidad en la tipología de conformación familiar –principalmente nuclear-, tendencia a bajo nivel de estudios académicos y el rol materno como eje central. Estos rasgos, al igual que en el campo institucional, tienen sus variaciones en cada contexto geográfico, pero son más estables que los de conformación del campo institucional. Las familias con características particulares y diferenciadas de la mayoría (por ejemplo, con mayor nivel educativo y tipología de familia compuesta o monoparental) se ubican en Cartagena y Medellín. Las familias de Silvia, por su parte, tienen una alta homogeneidad en sus rasgos socio-demográficos, lo cual se explica básicamente porque la mayoría de ellas (11 de 17) son parte del Pueblo Misak, y esto supone unas prácticas familiares específicas.

Los rasgos con mayor incidencia en las prácticas sociales familiares asociadas a los adolescentes con categoría de DI, fueron el nivel de estudios y el rol de autoridad que, como ya se mencionó, es asumido principalmente por las figuras maternas. Por su parte, el nivel de estudios debe ser comprendido no sólo desde el aspecto de grados escolares formales, sino también de exposición a procesos de formación, tales como capacitaciones

y asistencia a programas institucionales para familias. Desde la convergencia de estos rasgos, se identificó que las prácticas sociales en el campo familiar están definidas principalmente desde un *rol de orientación*. Esta categoría conceptual es consistente con resultados de investigaciones como la de Grové (2015) y Leme, Del Prette y Coimbra (2014), quienes encontraron la tendencia a este tipo de prácticas en familias de diferentes conformaciones y zonas geográficas. Más adelante esta idea se desarrollará en función de los roles dentro del campo.

Por último, en relación con la caracterización de los campos, los resultados permitieron identificar que el campo de interacción en el que se desarrollaron las prácticas sociales entre adolescentes, con y sin categoría de DI, está mediado por la comunalidad y la pertenencia, como factores que confluyen entre los adolescentes para compartir más allá de la categoría de la discapacidad intelectual. Al respecto, se observó que para ellos el elemento de comunalidad está en el “ser adolescente”, tal como se identificó en el plano de la identidad social y, en este sentido, es preciso aclarar que en esta investigación el campo de interacción entre adolescentes analizado fue el de los encuentros en el Colectivo Juvenil, como espacio independiente a sus comunes entornos de participación. De esta manera, sin antecedente de interacción, se logró observar cómo y desde dónde se daban las prácticas entre pares, mostrando los resultados de las prácticas sociales establecidas desde la pertenencia en términos de edad, género y actividades comunes.

Sólo en los casos en los que una serie de características físicas –fenotipo- eran conocidas previamente por los adolescentes y asociadas con la discapacidad, las prácticas iniciales eran menos comunales, cambiando progresivamente ante la constatación de otros puntos de encuentro, como las prácticas deportivas. No obstante, se debe reconocer como una posible limitación del estudio, que las prácticas sociales entre adolescentes hayan sido observadas exclusivamente en el contexto del Colectivo Juvenil, pues esto contradice los resultados de otros estudios (Moriña, 2010), como se presentará en relación con los roles dentro del campo.

En cuanto a estos roles enunciados, éstos forman parte de las prácticas sociales al determinar las actuaciones de los agentes en sus interrelaciones; y también se constituyen en el lugar funcional desde el cual cada agente es visto por los demás en el campo, dando así cuerpo a la caracterización de las prácticas sociales como relaciones en la estructura social. En función de lo anterior, los resultados muestran que los roles desempeñados en el campo institucional y familiar son bidimensionales, puesto que emergen a partir de la relación entre rasgos de caracterización del campo. Tal como se observa en la Figura 55 a continuación, en ambos campos el adolescente categorizado

con DI es ubicado en el centro de las relaciones con un rol definido (en círculo), que interactúa a su vez con los diferentes roles que puede ocupar el actor que asume el lugar de autoridad – el familiar cuidador, el profesional- y que se encuentran en los cuadrantes del respectivo campo, como resultado de la relación entre los rasgos que conforman el eje X y Y.

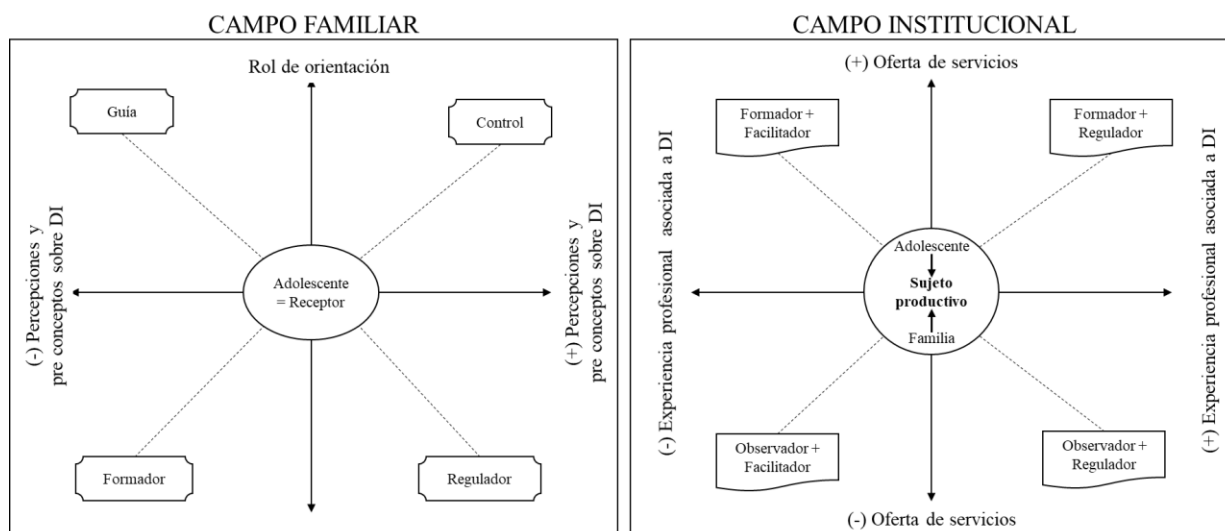


Figura 55. Roles y relaciones entre los agentes de campo familiar e institucional. Fuente: Elaboración propia.

Específicamente en el campo familiar, y de acuerdo con los resultados, el adulto puede ocupar roles de mayor o menor poder de orientación y control, que se perfilan articulados a las percepciones y pre-concepciones sobre la discapacidad intelectual, las cuales no están asociadas directamente con los niveles educativos sino más bien, como ya se dijo, con la exposición a información sobre la categoría. Esta información puede proceder de diferentes fuentes, entre otras, los procesos de formación familiar (talleres, escuelas de padres, capacitaciones, etc.), impartidos a menudo desde el contexto institucional. Por tanto, las relaciones entre Familia – Adolescente con categoría de DI, están dadas en función de la orientación, como papel desde el que se actúa sobre el desarrollo y las metas de formación, tal como se evidenció en los grupos focales de familias de los tres contextos.

Aunque esta tendencia a la orientación puede relacionarse con los estilos de crianza, esta es una categoría conceptual que no es objeto de la presente investigación, por lo cual no es posible hacer una profundización al respecto. Sin embargo, al respecto cabe señalar que a nivel geográfico se encontraron prácticas similares en los tres contextos de la investigación, siendo posible ubicar predominancias dentro de los roles.

Específicamente, en el contexto de Silvia, el rol de guía y formador es más identificado y esto puede explicarse por la pertenencia a la cultura Misak, caracterizada por el pensamiento colectivo y la conservación de la tradición. En este sentido, la relación entre el tipo de cultura y el estilo de crianza –que aquí se está asociando con el rol parental-, específicamente en contextos como el del Pueblo Misak, ha sido reconocido en otras investigaciones como en Grové (2015), quien ha concluido que: “Los estilos de crianza en las culturas colectivistas apuntan a lograr los valores colectivistas del cumplimiento de tradiciones fuertes, el respeto por las figuras de autoridad sobre las preferencias individuales y la interdependencia en lugar de la independencia.” (p. 68). En Cartagena, por su parte, las prácticas de las familias transitan entre el rol formador y el rol regulador, en los que predomina un medio a bajo nivel de orientación, cruzado por una menor a mayor presencia de pre-conceptos sobre la DI. El rol parental de orientación está influenciado en Cartagena por la cultura caribeña, sobre la cual Gutiérrez (2011) refiere que:

es el resultado del encuentro del Ser con un Ser-otro, (...) y de esta manera integrase en una red de significaciones compartidas a partir de la diferencia en la forma de concebir, percibir y estructurar una conciencia Caribe que permita su coexistencia con el Ser-otro. (p.88).

Finalmente, los relatos de las familias en Medellín son consistentes con el lugar de guía, control y regulador, estando en tensión principalmente por los preconceptos que se tienen sobre la discapacidad intelectual. Estos preconceptos están mediados no sólo por los procesos de formación sino también por determinantes culturales, como el sistema de valores y creencias y, tal como se observó en la caracterización de la muestra de familias participantes, el total de familias de adolescentes con categoría de DI reciben apoyos institucionales asociados a procesos de rehabilitación y esta característica puede explicar que cuenten con mayor oportunidad para acceder a información relativa a la discapacidad intelectual desde diferentes perspectivas y modelos, lo cual se constituye en la base de su sistema de comprensiones respecto de la discapacidad intelectual.

Otros rasgos socio-demográficos de interés, tales como la tipología familiar, no se evidenciaron como factores para la definición de estos roles y su distribución dentro del campo; lo cual es coherente con la investigación de Leme et al., (2014) en la que se encontró que “la configuración de la familia no ejerció influencia en las prácticas de crianza” (p.560)⁴⁷. Por los objetivos de la investigación, se reconoce que quedan temas

⁴⁷ Cita original: “family configuration did not exert influence in parenting practices”

abiertos y pendientes como la relación de estos lugares en el campo con factores psicosociales del contexto familiar, tales como los estilos parentales, manejo de norma, entre otros, los cuales emergieron de manera tangencial en los grupos focales de familias, al describir las prácticas sociales.

Ya de manera específica en el campo institucional (plano derecho de la Figura 55), los roles de la figura de autoridad que son asumidos por el/la profesional, aparecen como resultado de la bidimensionalidad entre Oferta de servicios – Experiencia profesional asociada a la DI, como ya se presentó en párrafos anteriores. Esta relación es variable en los contextos regionales de la investigación, pero aun así en los tres contextos se evidencia el mismo resultado de esta bidimensión: el lugar del profesional (en rectángulos) va desde observador a formador y desde facilitador a regulador, de acuerdo con la inclinación de los rasgos constitutivos del campo. En el centro, como ya se ha dicho, el rol del adolescente categorizado con DI es el de sujeto productivo, en tanto se espera de él una actuación funcional en respuesta a demandas específicas del medio (“debe servir para algo”) y a metas de formación (“esto es lo que debe saber hacer”) que, a su vez, están determinadas por las particularidades socio-culturales de cada contexto geográfico. A diferencia de las relaciones en el campo familiar, en el campo institucional el peso de los elementos culturales es más relativo. Así, en los relatos de los profesionales no se evidencian referencias a los aspectos culturales, posiblemente porque en los discursos de los profesionales dentro del contexto de la investigación, predominaron posiciones oficiales o institucionales, lo cual fue constatado en varias oportunidades. Otras veces, el discurso estuvo ligado a sus procesos formativos, muchos de los cuales fueron realizados en ciudades capitales. Sin embargo, pese a lo anterior, es importante resaltar, a manera de elementos por explorar, la necesidad de indagar a profundidad la interacción cultura – institucionalidad - identidad puesto que, como lo reconoce Díaz (2006) “La cultura vivida e internalizada en los distintos ámbitos se sintetiza de manera diferenciada y singular en cada historia personal y contexto.” (p.432).

Desde el rol del profesional, la familia también se puede encontrar en el lugar de “sujeto productivo” en tanto los procesos de formación de los que son parte y a partir de los cuales el campo institucional le demanda ajustes, cambios, un “deber-hacer” en sus actuaciones como familia. También frente a la familia, el campo institucional delimita metas de formación, desde las cuales el profesional define su actuación. Estos resultados son coherentes con las perspectivas sugeridas por O’Neill, Lima, Thomson Bowe y Newall, (2016), respecto a la importancia de los apoyos institucionales, específicamente en procesos de formación para el acompañamiento en la etapa adolescente de sus hijos e hijas categorizados con discapacidad intelectual:

Al aceptar los cambios en la pubertad, las madres no estaban seguras de qué esperar y cómo la pubertad podría ser diferente debido a la discapacidad de su hijo (...) Las madres sugirieron que sería útil tener ayuda para encontrar los recursos apropiados. (O'Neill et al., 2016, p. 7)

En cuanto a las interrelaciones de los adolescentes, como ya se anticipó en la descripción de las características del campo, la comunalidad es parte determinante cuando la interacción es dada en contextos no escolares ni familiares. Esta comunalidad, como se observó en el estudio, es expresada como los encuentros del adolescente con sus pares –con y sin categoría de DI- en las diferentes situaciones compartidas por ellos, así como en la manifestación de sus elecciones y gustos. Tal como se observa en la Figura 56, el recuadro central que recoge a los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual, representa el espacio relacional común y los elementos compartidos que se ubican al lado y lado de la flecha que los une.

En este sentido, la pertenencia como identificación con grupos específicos, es un rasgo común expresado por los adolescentes de este estudio, con y sin categoría de DI, donde unos y otros actúan como pares que influyen desde las interrelaciones en la identidad social, en contextos no mediados por la relación familiar o institucional. Es por ello que resulta importante resaltar que la influencia es en doble vía de acuerdo con los relatos de los jóvenes: los adolescentes sin categoría influyen en los que sí son categorizados con DI (p.ej. en procesos de regulación conductual), y en el sentido inverso, los adolescentes categorizados con DI influyen en los adolescentes sin la categoría (p.ej. expresión de emociones) (ver Figura 56). Se trata entonces de un campo donde los roles son compartidos, intercambiados y donde la categoría de DI sólo aparece como distinción por el efecto previo del campo familiar e institucional sobre las prácticas sociales entre los adolescentes (flechas en sentidos opuestos, Figura 56).

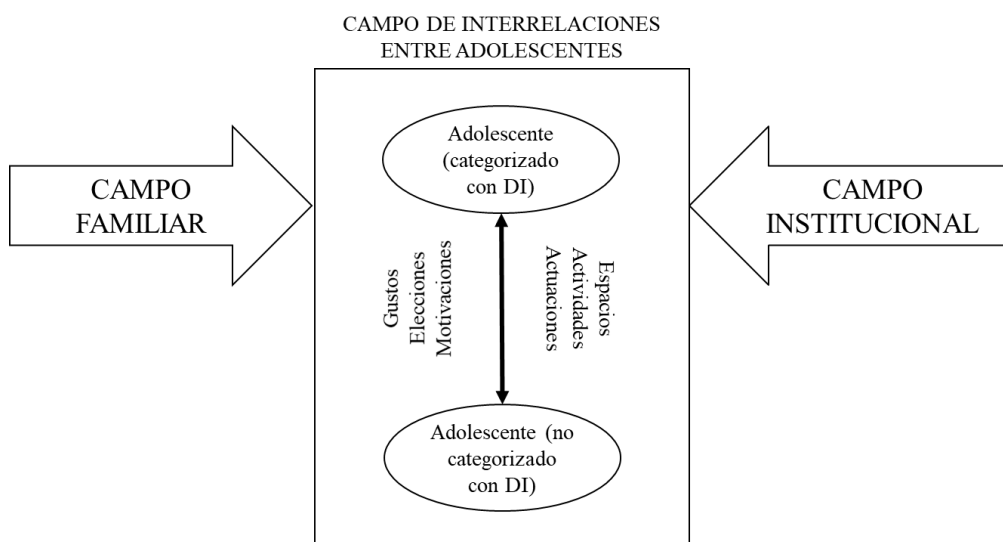


Figura 56. Roles y relaciones en el campo de las interrelaciones adolescentes. Fuente: elaboración propia

Al comparar estos resultados sobre las relaciones entre adolescentes con y sin categoría de DI con otros antecedentes investigativos, se observan discrepancias con lo planteado por Moriña (2010) en cuanto a la relación negativa que pueden percibir los adolescentes categorizados con discapacidad por parte de otros sin dicha categoría. La razón de esta discrepancia de resultados podría ser explicada por el contexto desde donde se miran las interrelaciones y la forma en la que media, en cada contexto, la categoría de discapacidad. He aquí a continuación una cita de Moriña reflexionando al respecto:

Una lectura general de los resultados de este trabajo puede llevar a concluir que, para estos jóvenes, los contextos educativos ordinarios no han actuado como fuente generadora de procesos de aprendizaje y participación social. Por el contrario, para ellos estos escenarios han contribuido a generar discriminación y segregación en sus historias escolares (Moriña, 2010, p. 685)

Como se observa en la cita, el estudio de Moriña (2010) se realizó en contextos educativos, desde los cuales se tomaron las historias de vida de los adolescentes, quienes hablaron de sus procesos individuales en el marco de la experiencia de interrelaciones en el contexto educativo. En cambio, en nuestro trabajo, las relaciones entre adolescentes fueron identificadas en contextos abiertos no escolares (Colectivos Juveniles) y, desde allí, se observaron los resultados descritos. No obstante, a pesar de las discrepancias, sí se coincide con la autora citada al mirar los relatos de algunos adolescentes con categoría de DI en cuanto a sus relaciones escolares, en donde narran situaciones de exclusión similares a las del referido estudio. Por tratarse de prácticas sociales no observadas ni

estudiadas directamente en el estudio, el análisis de este tipo de relaciones en el contexto escolar directamente se sugiere como una línea de profundización emergente del presente trabajo.

Ampliando lo dicho hasta aquí, cabe plantear que, tanto en el campo familiar como institucional, así como en el campo de relaciones construido entre adolescentes, las prácticas sociales se ven delimitadas en relación con las particularidades socio-culturales propias a cada contexto geográfico, específicamente en relación con las concepciones, valores, creencias en torno de la “adolescencia”. Las posiciones particulares de cada contexto geográfico respecto de este constructo, fueron evidenciadas como transversales en las descripciones y relatos de los diferentes agentes de la investigación, y su impacto sobre las prácticas sociales es directo, ubicándose también –como ya se ha mostrado– como un factor relevante en la configuración de la identidad social desde el plano social-estructural. Al respecto, Acosta (2013) afirma: “el contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto.” (p.84).

Por otro lado, se encontró que en cada municipio sus particularidades se fundamentan desde la base de tradiciones y construcciones culturales, por lo cual se trata de un elemento que contribuye de manera directa en la identidad social e inclusive en aspectos que pueden ser profundizados bajo la lógica del constructo de identidad cultural, el cual, aunque no es objeto de esta investigación, debe ser planteado como una de las líneas futuras de trabajo en el campo de las interrelaciones con la categoría de discapacidad intelectual. El reconocimiento de algunas de estas particularidades fue considerado inicialmente en la delineación metodológica del estudio (ver apartado 5.2. Contextos territoriales y socio culturales de la investigación), por lo que es esperable que los resultados se vieran influenciados por dicha variable. Sin embargo, no es parte de los objetivos de este estudio profundizar en los mismos o en su relación directa con la construcción de la identidad, por lo cual las siguientes reflexiones se realizan desde la precaución de quien inicia apenas un camino en este ámbito, con el respeto que cada cultura requiere pues, tal como lo afirma Geertz (2003) “la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.” (p.20). Desde ahí es que requiere de profundizaciones en búsqueda de sus relaciones, significados y actuaciones, entre los elementos que la conforman.

Reconociendo lo anterior, se identificó en cada contexto geográfico, la incidencia directa de las concepciones respecto del constructo de “adolescencia” en las prácticas sociales: en el caso de Medellín, la adolescencia es considerada por parte de los tres

agentes del estudio (familias, profesionales y adolescentes) como concepto similar a “juventud”, en tanto período de transición, lo cual es coherente con la existencia de programas locales que reconocen en la juventud el momento de identificación con referentes culturales. Al respecto, Valencia, Medina y Orfaley (2017), hacen referencia a cómo se ha comenzado a gestar en Medellín un cambio a favor de los jóvenes: “[la ciudad de Medellín] ha concebido propuestas dirigidas hacia la generación de espacios que permitan a los jóvenes contar con otros referentes distintos a los que dejaron el auge del narcotráfico y otras problemáticas sociales.” (Valencia, Medina, y Orfaley, 2017, p. 239). Esto es también identificado en las familias de Medellín, cuando reconocen la valía de espacios como los Colectivos Juveniles como alternativa para sus hijos e hijas, a diferencia de sus propias historias en las que recuerdan un Medellín más convulsionado por causa del narcotráfico. Prevalece en las familias, en estas reflexiones, el sentido que se le atribuye a la cultura “paisa”, como cuando refieren en sus relatos la importancia de la transición a la vida adulta y al ser “productivo”, y desde el planteamiento de temas que son considerados claves en cuanto a lo anterior, como la sexualidad (“manejo de la sexualidad”), el empleo y la formación vocacional/ocupacional, entre los más recurrentes. En el caso de Cartagena, la visión sobre la adolescencia coincide en la visión de producción y ocupación descrita en Medellín, pero los relatos de las familias dejan ver también otras posturas relativas a la adolescencia como etapa asociada a la libertad: las diferencias en la comprensión de lo que es ser “grosero” o “rebelde”, dan cuenta de lo anterior y esto a su vez coincide con un entorno cultural que ha sido caracterizado como “liberal”, menos protector en cuanto a las prácticas familiares referidas y que, en relación con el ser adolescente, puede resumirse en una frase típica, tanto en las familias como en los mismos adolescentes: “pasársela chévere”.

El caso de Silvia es mucho más específico y es en particular el que queda más abierto a la necesidad de ser profundizado; dado que por lo menos 11 de los 17 jóvenes participantes del estudio (65%) hacen parte de los resguardos Guambia y Quisgó, los cuales se constituyen como las zonas de mayor densidad poblacional del Pueblo Misak (Ministerio de Cultura, 2007). Ser parte del Pueblo Misak supone una cosmovisión particular y propia, tal como ha sido registrado en diferentes estudios (Motta, 2011; Murillo, 2017) en los que se puede constatar lo que ha sido identificado a través de los relatos de adolescentes y familias en Silvia. Por ejemplo, en relación con la adolescencia, las familias reconocen que sus hijos e hijas están en un momento específico de la vida, aunque en sus conversaciones es evidente lo que plantea Motta (2011) en cuanto a que en la cosmovisión Misak “No se tiene la idea de la adolescencia como ocurre en la sociedad occidental.” (2011, p. 7). A diferencia de la visión predominante en las culturas occidentales, las cuales pueden asociarse a las familias de los contextos de Medellín y Cartagena, para los Misak se trata de una parte de los momentos cíclicos por los que

transita la persona, tal como lo refiere Murillo (2017) en su investigación: “Dice Javier [persona entrevistada] que el ciclo de vida comienza en el Nak Chak y pasa por la pre concepción, concepción, nacimiento, niñez, juventud, madurez, vejez, muerte y regreso espiritual. Es decir que, son múltiples ciclos que se interconectan.” (2017, p. 104).

Dentro de la cosmovisión Misak, el tránsito de la adolescencia (llamada así desde el contexto de nuestra investigación) supone actuaciones específicas, ritos, que permiten a la comunidad reconocerlo en un lugar diferente al del niño o niña. En el estudio de Murillo (2017) se hace referencia a una de estas actuaciones: “Un joven ya sale del fogón con todo el conocimiento, él le ha dado visión, otra vez la dualidad del mundo natural, de esa dualidad va a encontrar comunicación, de esa comunicación ya se forma la pareja.” (p. 91). Como se observa en la cita, el acceso al conocimiento ancestral da lugar a nuevos roles o posiciones dentro de la estructura social, en este caso, la conformación de la pareja. También en el estudio de Motta (2011) se describen rituales que muestran relaciones en función del campo y los lugares de los agentes dentro del mismo:

La madre o la abuela velan porque la niña cumpla con los rituales del trabajo: - tierra, cocina e hilado -, se introduzca en la ruta de la feminidad cuyas actividades claramente definidas son la esposedad y la maternidad. La feminidad se estructura en torno a éstas actividades, que la niña debe de aprender mediante el proceso de iniciación por la madre o parientes (abuelos/as, tíos/as, hermanas) hasta que se logre un dominio sobre el espacio del que se volverá dueña y señora- ishuk misak. (Motta, 2011, p. 7)

Como se puede ver en estas líneas previas, la cosmovisión Misak y su relación con la configuración identitaria de los jóvenes es un campo abierto a la comprensión, del que aún hay mucho más por desarrollar para futuras investigaciones.



Figura 57. "Peña del Corazón" en Silvia (Cauca), donde confluyen diariamente turistas para "conocer" al pueblo Misak (fotografía con autorización del Cabildo). Fuente: Archivo digital de la investigación

El segundo argumento anunciado desde el cual se constituye la descripción de las prácticas sociales, es la identificación de la distinción que actúa a través de ellas para relacionarse con el adolescente categorizado con discapacidad intelectual. Específicamente, se hace referencia a que las prácticas sociales, descritas desde el campo institucional y familiar, utilizan la categoría de discapacidad intelectual como elemento de distinción, generando así la base para su valoración en términos de exclusión o inclusión. En relación con las prácticas sociales, desde los pares sin categoría de DI, la distinción actúa en relación con el género, edad y actividad, como ya se había comentado previamente. A continuación, se profundizará más detalladamente en este segundo argumento.

Al respecto de las prácticas desde el campo familiar e institucional, en los resultados se identificó que pueden ser tipificadas en tres grupos: como actuaciones directas (desde la familia o profesional, hacia el adolescente), como prácticas aspiracionales (en términos de propósitos por alcanzar por parte del adolescente) o como prácticas formativas (desde el profesional hacia la familia y/o el adolescente). Esta tipología obedece a la identificación del propósito o metas hacia las que se orientan las prácticas sociales, de acuerdo con los elementos descritos por las familias y profesionales como agentes directos de la acción. Al respecto, tal como lo recuerda Bourdieu (1988),

para comprender las prácticas en tanto los agentes sociales “es necesario reconstruir el capital de esquemas informacionales que les permite producir pensamientos y prácticas sensatas y regladas sin intención de sentido y sin obediencia consciente a reglas explícitamente enunciadas como tales.” (p.83) y esto es precisamente lo que posibilitó la definición y organización categorial de estas prácticas sociales.

Respecto a esta temática, se observó que las familias y los profesionales, vistos como agentes de campo, son quienes actúan de manera más directa sobre el adolescente a partir de las variables de campo que ya se explicitaron. Como se observa en la representación espacial de las relaciones del campo familiar e institucional (Figura 55), el adolescente se sitúa en el centro de ambos espacios sociales, estableciendo distancia con las figuras adultas pero a la vez influenciándolas. Este fenómeno entre adolescente – adulto no es desconocido y, por el contrario, ha sido profusamente estudiado desde diferentes líneas de las ciencias sociales. Sin embargo, la visión particular en este caso la genera el reconocer esta misma relación con el adolescente categorizado con discapacidad intelectual, a quien se le ha situado desde los saberes populares en lugares más cercanos y de mayor protección en cuanto al adulto.

De hecho, desde la visión del adulto, las relaciones con el adolescente categorizado con DI son mediadas constantemente desde la categoría y su concepción de la misma. Así, la categoría de DI actúa como base de la distinción en las prácticas sociales, estableciendo entre los agentes tanto esquemas de prácticas como esquemas de apreciación de las mismas, que pueden constituirse como habitus, en el sentido de Bourdieu (1988, 2011). Los resultados de nuestro estudio muestran que, del mismo modo en que se establecen los roles dentro del campo, las prácticas desde la familia – institución contienen al menos dos dimensiones y, dentro de ellas, se ha estructurado como base de la relación con el adolescente categorizado con DI, sus reconocimientos y sistemas de percepción, comprensión, clasificación y actuación respecto de la misma. Autores como Wehmeyer (2013) y Gilmore y Cuskelly (2014), han reconocido el impacto que tiene el manejo de la categoría de DI en relación con las prácticas sociales asociadas a las personas categorizadas bajo esta nominación; pues no se trata tan sólo del nombre, sino que es la interpretación y el contenido del cual se carga a la categoría, lo que parece actuar en las prácticas orientadas a los adolescentes y descritas por las familias-profesionales. Las citas identificadas en los espacios de trabajo con estos agentes (grupos focales y entrevista focalizada con relato cruzado), dieron cuenta, en diferentes proporciones, de cómo las representaciones sobre la DI influyen en las actuaciones desde ellos hacia los adolescentes categorizados con DI, lo cual es coherente con el planteamiento de Bourdieu al respecto de la relación agente-habitus-espacio social.

Por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según sus *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. (Bourdieu, 1988, p. 134)

En este caso, el *habitus* está constituido por las actuaciones que realizan los agentes (familias – profesionales) y que, como ya se mencionó, fueron tipificadas en tres grupos como prácticas, y desde las cuales cada agente es más o menos recurrente en su utilización, de acuerdo con los resultados obtenidos (ver tabla 28).

En cada conjunto de prácticas, la distinción actúa a través del *habitus*, de formas particulares a través de la categoría de DI: en cuanto a las prácticas de *actuación directa*, se identifican tendencias en las familias que van desde la sobreprotección basada en los juicios morales sobre la DI (como las visiones infantilizadas sobre el adolescente), hasta la no actuación por efecto de una especie de “anulación” de la persona (ciertas formas modernas del modelo clásico de prescindencia).

Por su parte, en las prácticas que se han denominado “aspiracionales”, haciendo referencia a los objetivos del modelo de Desarrollo Positivo Adolescente (Johnson, Hilliard, Hershberg, Lerner, y Lerner, 2015), se observan similares niveles de involucramiento para familias y profesionales, en el sentido de objetivos o propósitos mayores para con sus hijos/hijas o usuarios. En este tipo de prácticas, la distinción actúa más en relación con el nivel esperado por parte de cada agente: para las familias, el desarrollo del hijo/hija adolescente categorizado con DI, está frecuentemente asociado a sus sistemas de valores y creencias religiosas y/o culturales; mientras que para los profesionales, el logro está más relacionado con las posibilidades que identifiquen asociadas al diagnóstico (en términos clínicos, el pronóstico).

Tabla 28. Relación entre prácticas sociales, agentes del campo familiar e institucional y sus niveles de implementación frente a dichas prácticas. Fuente: elaboración propia

	Ejemplos*	Implementación de la práctica**	
		Familia	Profesionales
Práctica de actuación directa	Confiar, acompañar, orientar, conversar; y desde los profesionales están: concientizar, sensibilizar, intervenir, orientar, acompañar	++	+
Práctica aspiracional	Respeto por la individualidad, promover el pensamiento autónomo, reconocimiento de capacidades...	+	+
Práctica formativa	Metas sociales (respeto a sí mismo, respeto a la diferencia, responsabilidad, escucha...) y metas cognitivas (Autonomía, comunicación, autocontrol...)	-	++

*Notas: *Identificados desde los grupos focales con familias y profesionales; **La implementación es determinada en términos de positivos (+), más recurrente, y negativos (-), menos recurrente.*

Por último, en las prácticas formativas son los profesionales quienes más las refieren y en muy baja recurrencia las familias, quienes las asocian más con objetivos y metas aspiracionales. Adicionalmente desde los profesionales, la familia también se constituye en receptor de estas prácticas formativas, como posibilidad de transformación del entorno inicial del adolescente usuario del servicio institucional. De hecho, en los tres municipios de la investigación fue común la consideración de las familias como un segundo “sujeto” de intervención o atención, desde el cual a menudo se justifican los aciertos y desaciertos en relación con el desarrollo del adolescente, tal como se mostró en los resultados. En el caso de estas últimas prácticas, la distinción actúa en términos de las metas –sociales y/o cognitivas- que son definidas para el adolescente: en las diferentes experiencias de los profesionales participantes del estudio, se evidenció que sus planes de trabajo o de estudio dirigidos a los adolescentes categorizados con DI, estaban altamente definidos por elementos clínicos descriptores de la discapacidad, e incluso desde entidades clínicas específicas (como los trastornos referidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, de la Asociación Americana de Psiquiatría, más conocido por sus siglas en inglés: DSM).

El reconocer que la categoría de DI actúa como distinción en las prácticas sociales desde las cuales se dan las interacciones en los campos familiar e intelectual, permite comprender el papel de dichas prácticas en los procesos de configuración de la identidad de los adolescentes categorizados con DI. Bien decía Bourdieu (1988): “Así, a través del habitus, tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente.” (p.135). Pero este mundo social no está completo si se finaliza esta segunda parte de la discusión sin abordar nuevamente la interrelación de los pares, porque además este se constituye en uno de los elementos más relevantes de este estudio: el reconocimiento de las formas en las que se tejen relaciones entre los adolescentes, con y sin categoría de DI, en ausencia del pesado cargamento de prejuicios, valoraciones, prevenciones, con las que a menudo los adultos les determinan sus actuaciones.

Sin dejar de lado el reconocimiento de diferencias cognitivas e incluso en procesos sociales, o más bien, reconciliándolas en términos de diversidad humana, los resultados mostraron que entre los adolescentes se logran “borrar” los límites de la diferencia asociada a la discapacidad intelectual. Más allá de la primera impresión, esa que Erving Goffman reconocería como parte de la acreditación/desacreditación (Goffman, 2001), los adolescentes participantes en el estudio dieron cuenta de un proceso de relaciones y prácticas sociales en las que la distinción actúa en términos de género, edad y actividades.

En cuanto a la primera de estas variables, el género, se ha establecido a partir de los resultados que entre los participantes se generaron prácticas sociales desde la complicidad de los aspectos socio-culturales que delimitan el ser hombre – mujer. En Silvia, como ya se ha planteado en relación con la predominancia de la cultura Misak dentro de los jóvenes, esta tendencia no es ajena a lo que algunos autores han referido en cuanto a este momento particular del ciclo vital (Murillo, 2017), principalmente en función del papel que desempeñan hombres y mujeres respectivamente, desde la cosmovisión dual que los caracteriza (Motta, 2011). En Medellín y Cartagena, las relaciones de género son un poco más horizontales, menos definidas de forma diferencial culturalmente; sin embargo, también se observó esta tendencia, lográndose observar la generación de espacios de “complicidad” en los que tanto hombres como mujeres construían sus propias y particulares formas de compartir.

Estas formas se complementan con las otras dos variables mencionadas: edad y actividad. En relación con la edad, se observó la conformación de dos subgrupos, que a la vez se cruzaba con el género: menores de 15-16 y mayores de 16 -17. La razón del guión entre los números obedece a que estos rangos son aproximados y no corresponden con separaciones rígidas. Los hombres se encontraban con mayor facilidad y recurrencia al

margen de la edad, aunque, para algunas actividades y tópicos de conversación, era evidente la predilección con pares más cercanos entre rangos. En las mujeres, por la distribución heterogénea en edades, no se observó la misma tendencia que los hombres en cuanto la formación de los subgrupos por edad. Específicamente en Silvia, no se presentó esta tendencia de subdividirse en edades, puesto que dentro de los participantes –con y sin categoría de DI- no había hombres mayores de 16 años y solo había una mujer mayor de 17 años.

En relación con la actividad, se identificaron asociaciones entre los adolescentes con y sin categoría de DI para la realización de actividades específicas, mediadas a menudo por el género, pero principalmente por el nivel de destreza y competencia dentro del grupo. Como se mencionó en la conformación de los campos, dentro de los tres contextos de la investigación se observó que los jóvenes rompen las barreras de las diferencias cognitivas cuando logran verse como lo que los hace más comunes: ser jóvenes; ellos y ellas, al compartir espacios, logran verse y reconocerse de maneras que, para los adultos –quizás demasiado contaminados de la “cientificidad” clínica- ya no logran capturar: una joven cartagenera que ve en su compañero habilidades artísticas para las manualidades que ella no tiene, le lleva a descubrir en él alguien interesante con el que nunca antes, según su propio testimonio, hubiese entablado una conversación; un partido de fútbol al sol del mediodía, en la misma Cartagena, que hace que todos los hombres salten a la cancha sin zapatos (zapatillas, para ser más precisos en términos culturales) y también sin los prejuicios de si en el grupo hay o no un “compa” con algo que llaman Síndrome de Down; una joven paisa que mira enamorada a otro compañero, sin importarle demasiado si él sabe o no sumar...”a la final profe, pa’ eso está la calculadora”; una joven Misak, que sigilosamente cuida su tejido, mientras dice su nombre en Nanrik⁴⁸, preservando y honrando así las memorias de sus ancestros, aun cuando sus rasgos físicos hagan que sea nombrada por otros extraños como Síndrome de Down. En suma, adolescentes sin más apelativos que el de jóvenes que quieren ser escuchados en sus reales dimensiones, más allá de los diagnósticos que al final, como se observó en las prácticas sociales, sólo interesa en determinados campos, relaciones y a determinados agentes, para establecer distinciones que a menudo no permiten el desarrollo de capacidades humanas.

Por eso, para finalizar esta parte de la discusión, vale la pena reconocer(nos) en la siguiente cita, de otro estudio con adolescentes...sin categorías:

⁴⁸ Lengua ancestral de los Misak. Fuente: Proyecto Etnoeducativo Misak.

En definitiva, los jóvenes quieren ser escuchados y quieren escuchar múltiples posibilidades de ser, saber y relacionarse con otros; por esta razón, buscan pertenecer a espacios diferentes a la escuela, donde, en muchos casos, no se sienten como interlocutores legítimos, valorados por sus maestros e incluso por sus mismos compañeros de clase. (González-Cotes, 2017, p. 48)

8.3. Configuración de la identidad en el adolescente categorizado con DI y Prácticas sociales. Construcción social de la valoración Exclusión/Inclusión

Como apartado final de la discusión, se presentan los elementos relativos a las relaciones encontradas entre la configuración de la identidad de los adolescentes participantes con categoría de DI y las prácticas sociales descritas en las que ellos son agentes, en los campos familiar, institucional y de interrelaciones entre pares. A partir de los resultados descritos, se concluyen dos argumentos centrales:

- Los roles asumidos/otorgados en el campo por el adolescente categorizado con DI, son resultado de la interacción entre procesos de la configuración de su identidad y procesos que delimitan las prácticas sociales, y emergen por tanto en el plano de las negociaciones (entre lo social y las interacciones).
- La consideración de las prácticas sociales, en términos de su valoración dentro de la dimensión exclusión/inclusión, es dependiente del rol asumido por cada agente dentro del campo y su posición (como lugar desde el que se desarrolla el rol) en la estructura social.

En relación con el primer argumento, los resultados mostraron que los roles están determinados por la articulación entre procesos cognitivos y sociales de la identidad (identificados en la descripción de la configuración) y elementos de las prácticas sociales. Como se observa en la Figura 58, se pueden vincular al menos tres procesos cognitivos (en violeta) y un proceso social transversal a la identidad (en rojo) en la asignación del rol; teniendo en cuenta que cada proceso cognitivo se encuentra relacionado con elementos propios de las prácticas sociales, que a su vez son parte de la configuración de la identidad social.

Los niveles de exploración (a la izquierda de la figura) se relacionan con las actuaciones sociales que desempeña el adolescente, las cuales pueden darse en diferentes niveles de acuerdo con sus preferencias en la forma de procesar la información proveniente del entorno asociada a su identidad (es decir, sus estilos cognitivos de identidad). Los niveles de compromiso, que en este estudio fueron observados a través

tanto del Inventario de Estilos de Identidad como en los relatos de los jóvenes (a la derecha), se relacionan en este modelo con las exigencias del campo, en tanto que el compromiso representa la adhesión individual al desarrollo de un rol dentro del contexto, y las demandas que dicho contexto determine serán la base del mayor o menor compromiso que asuma el adolescente. Por último, las auto-teorías del adolescente, como sustrato cognitivo de los estilos de procesamiento de la información identitaria (en la base del triángulo), se relacionan en este estudio con la distinción en el campo, en el sentido en que las construcciones cognitivas formuladas por el adolescente sobre lo que piensan que son y lo que piensan que desean, interactúan simbólicamente con la tensión emergente en el campo, en términos de las construcciones identitarias. Supone, en otras palabras, la tensión entre las ideas que sobre sí mismo formula el adolescente y las ideas que formulan los demás sobre su identidad, desde la base de las diferencias establecidas en el campo en función de las categorías socialmente instauradas, en este caso, la categoría de DI. En cuanto los procesos sociales, específicamente se destaca en este modelo la *evaluación de la presentación de la persona*, como elemento que establece la acreditación/desacreditación y se materializa en la *distinción en el campo*, dando valor y guiando la posición de la persona en la estructura.

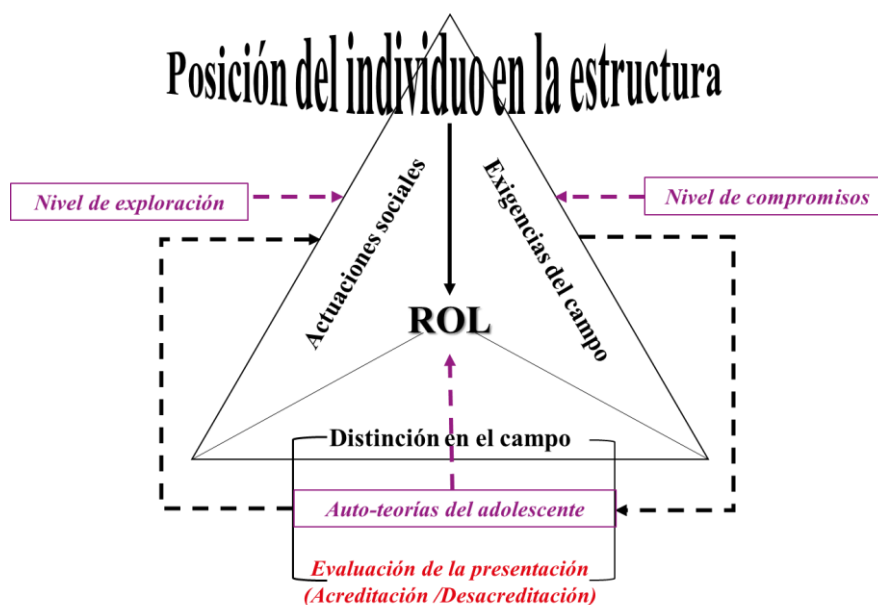


Figura 58. Modelo para la comprensión de la configuración de identidades en contextos de participación social. Fuente: Elaboración propia.

Con estas articulaciones se da lugar al rol (representado en el centro de la figura) que, tal como se encontró en los resultados, corresponden a las asignaciones identitarias

autoconferidas o asignadas por otros agentes desde el campo. Desde las exigencias del campo, que se reportaron principalmente desde los campos familiar e institucional, actúa la distinción y con ella, como ya se precisó, la evaluación de la presentación de la persona. En este punto, se conectan las actuaciones sociales como evidencias directas del rol que desempeña la persona, en este caso, el adolescente categorizado con DI.

De acuerdo con los resultados, la asignación de roles al adolescente categorizado con DI en los tres campos analizados—familiar, institucional, interrelaciones con pares—, está en dependencia con el contexto, quien asigne el rol y la valoración externa de la categoría de DI, es decir, la distinción. La Figura 59 ejemplifica este proceso, aplicando citas construidas sobre la base de los relatos de los participantes del estudio. Como se puede observar en la figura, la distinción determina el flujo del proceso, pues a partir de allí se establece la evaluación y, si el resultado es hacia el lugar del desacreditado o del desacreditable-subcategorías propuestas de acuerdo con el análisis micro-sociológico propuesto por Goffman (2001)-, el rol y la consiguiente posición en la estructura estará permeada por la categorización social, en este caso, la DI. No se trata de una fórmula unívoca sobre la cual analizar las relaciones y lugares en la estructura, pues la construcción del conocimiento debe reconocer las limitaciones del contexto, así como las variaciones que el mismo supone en términos de los sujetos que intervienen (García, 2008). Es decir, se espera que esta propuesta sea una base o referencia para continuar los debates sobre las relaciones entre identidad – prácticas y el impacto de las categorías de discapacidad, más allá de la discapacidad intelectual.

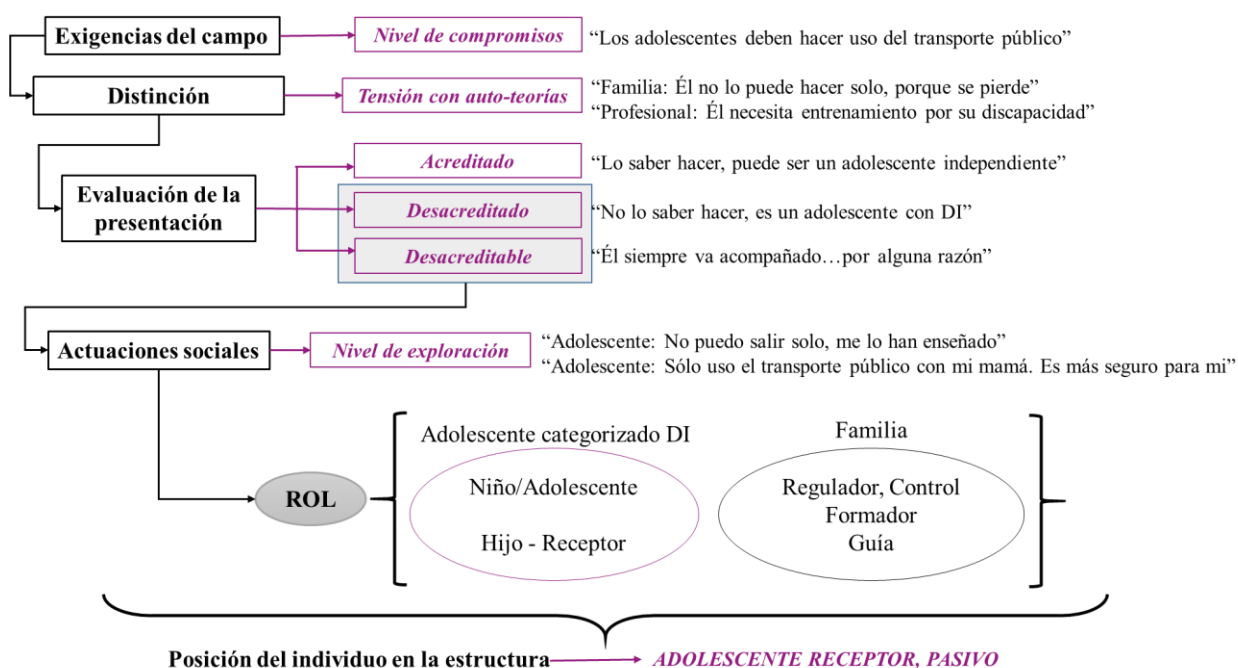


Figura 59. Ejemplificación del modelo comprensivo del proceso de construcción de rol como articulador de prácticas sociales y configuración de la identidad individual-social. Fuente: elaboración propia

En relación con lo anterior, si bien se identifica un momento inicial de la construcción de identidad (identidad personal) donde la categoría de discapacidad intelectual parece no influir en los procesos cognitivos asociados a la identidad -auto teorías, compromiso, estilo de procesamiento identitario, entre otros-, que hacen parte de la experiencia individual; cuando se observan las prácticas sociales que rodean al individuo y que, por lo tanto, constituyen el campo dentro del cual se establecen las interacciones que sirven de base a la construcción de la identidad social, la categoría DI cobra peso y determina formas en las que los demás actúan sobre el sujeto, de tal manera que ubican lugares y actuaciones en relación con éste, asignando una identidad social desacreditada (en términos de Goffman, 2001) que conlleva a la imposición de prácticas y formas de actuación mediadas por la distinción.

Cuando estas prácticas derivan en actuaciones que entremezclan valoraciones de aceptación, cuidado, sobreprotección, entre otras, se naturalizan entre algunos de los agentes dando paso a la consolidación de una identidad social desde la cual el adolescente, en su camino progresivo a la adultez, “aprende” a situarse en el lugar que se le ha determinado: eterno niño, incapaz, protegido, dependiente. Para ilustrar mejor esta idea, se retoma una de las citas de grupos focales de profesionales:

“la norma que se tiene en la casa también porque a un niño con discapacidad, normas..., a nosotros nos pasa, es muy difícil, sobre todo cuando llegan uno es, este pelao que estaba haciendo en la casa, lo estaban era malcriando porque todo se lo hacen, todo se lo permiten, como es el angelito, el bebé de la casa, todo lo permiten y va a un medio donde el medio le colabora a su identidad, a que desarrolle su identidad, en una buena forma de decirlo, le colabora, no lo va a obligar, pero si le está poniendo como a la vista la variedad que hay, y que en la casa no lo dejen, pero para pelear sí lo dejan, para ser grosero y pegarle a rey mundo y todo el mundo, contestarle mal, para eso sí tiene familia, ahí es donde uno dice, la familia colabora o no colabora,” (GF profesionales; Medellín)

Así, son las mismas prácticas sociales las que también dan lugar en los momentos y contextos al reconocimiento del rol y posición de la persona dentro de la estructura social. Por esto, el modelo propuesto se complementa con la comprensión de las prácticas sociales, desde su valoración en términos de exclusión/inclusión. Como se refirió en el segundo argumento, la consideración de las prácticas sociales está en relación con el rol que asuman cada uno de los actores dentro del campo.

Como punto de referencia, tal como se aprecia en la Figura 60, al situar las prácticas sociales en el centro del análisis es posible comprender que éstas emergen desde el plano de la estructura social, determinada en un primer lugar por los agentes y sus campos (familiar, institucional, relacional...y otros). Este primer plano es el que Bronfenbrenner (1971) denomina micro-sistema y es, a la vez, el lugar desde el cual es posible analizar las actuaciones e interacciones de los agentes. Por tanto, también se constituye en el plano de las interacciones, de acuerdo con el Enfoque de Personalidad y Estructura Social – EPES- de James House (1977).

Este plano se soporta en el sistema de valores, creencias, prácticas propias y otros elementos que constituyen la cultura y se relaciona con el contexto, en tanto espacio geográfico en el que la cultura puede ser observada, descrita e interpretada pues, como lo expresa Geertz (2003), la cultura “aunque no es física, no es una entidad oculta” (p.24). En ese sentido, sería más apropiado hablar aquí de los instrumentos de la cultura, aquellos a través de los cuales logra ser percibida y comprendida. En términos del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1971), este es el macro-sistema y coincide con el plano social-estructural del EPES. Visto desde ambos modelos teóricos, éste es el plano que influye sobre la identidad social en tanto lo que allí se construye determina en gran medida las actuaciones que se desarrollaran en el día a día frente a la persona; como lo refieren Torrico, Santín, Andrés, Menéndez y López (2002), en relación con las formas de abordaje del trabajo con los pacientes oncológicos:

Las actitudes que el sujeto percibe en sus entornos cotidianos están, en buena parte, en función de la imagen más general que la sociedad tenga de la enfermedad, sustentada en gran medida por el tratamiento que le dan los medios de comunicación. (2002, p. 56)

Si bien son campos de estudio diferentes (el de Torrico et al., 2002, y el de la presente investigación), la consideración del impacto de las actitudes, como construcciones desde el macro-sistema, es similar. La relación entre el plano de los roles (interacciones/micro-sistema) y el plano de la cultura (social-estructural/macro-sistema), es representada en la cercanía de los colores que los grafican dentro de la Figura 60 (tonalidades de verde). Con esto se pretende ilustrar que ambos se constituyen en partes de un todo, puesto que su sustrato radica en la misma base como grupo social y, en ese sentido, se influyen bidireccionalmente (Bronfenbrenner, 1987).

Por otro lado, ilustrados de manera externa con el propósito de destacar su función, se encuentran los *habitus* (parte inferior) y la distinción (a la derecha). Tanto el *habitus* como la distinción actúan sobre las prácticas, a través de los planos ya mencionados. El *habitus* se constituye sobre la base de las concepciones, en este caso puntualmente, en torno a la adolescencia y la capacidad intelectual, tal como se presentó en el segundo apartado de la discusión. Estas concepciones estarían dadas desde el macrosistema, pero son operativizadas a través del exosistema, en el cual se ubica la institucionalidad como entorno en el que no se incluye al adolescente como participante activo (ej. Ministerio de Educación), pero en el que sí “se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo (...)” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). Este puede ser el caso de las políticas educativas, y muy específicamente podría hablarse de la política de Educación Inclusiva. Así, las concepciones se estructuran como *habitus* y dan paso a la distinción, que –como ya se ha dicho– actúa desde la categoría de DI principalmente en las prácticas sociales desde las familias y los profesionales. Como también se ha venido insistiendo, entre los adolescentes no aparece de manera tan contundente la distinción desde la categoría de DI, pues entre los participantes del estudio, se observó que esta distinción actuaba solo en relación directa con los pre-conceptos sobre la DI o con la imagen social construida. Una de las más comunes es la de asociar fenotipos físicos, como ser síndrome de Down, es con la DI.

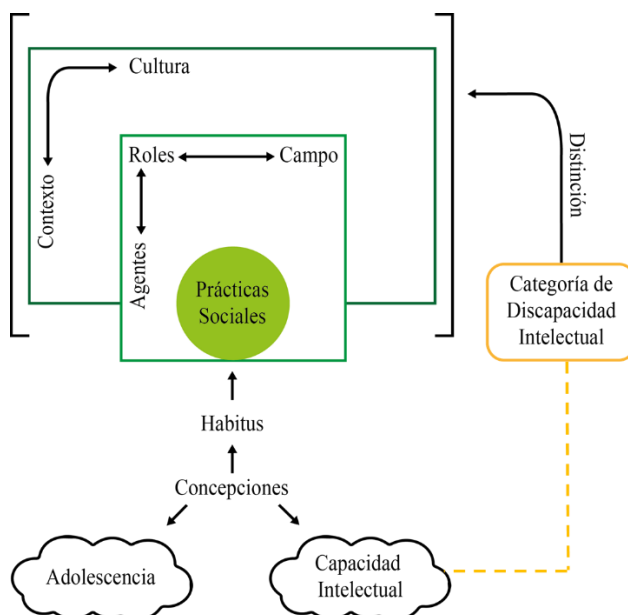


Figura 60. Configuración de Prácticas Sociales desde la estructura social. Fuente: elaboración propia

Se sugiere entonces pensar en las categorías de Exclusión e Inclusión como parte de un continuo valorativo, desde el cual las prácticas sociales son vistas en relación con el agente a quien van dirigidas. De acuerdo con los resultados, las familias y los profesionales hacen mayor uso de este continuo para ubicar su valoración calificativa de las prácticas que provienen de ellos mismos o de otros. Por su parte, los adolescentes con y sin categoría de DI, hacen uso de otros referentes de valoración para hablar sobre las actuaciones diferenciales provenientes del entorno: expresiones como “es por ser la consentida”, fueron relatadas por los adolescentes participantes, mostrando con ello que la distinción está más allá de la consideración exclusión – inclusión y se ubica en las interacciones, en los propósitos de la actuación y las características de la misma. Esto no significa que los adolescentes con y sin la categoría de DI no reconozcan la Exclusión o la Inclusión como categorías adjetivantes; también lo hacen, pero lo ubican de manera diferente a los profesionales y familias. De acuerdo con Moriña (2010), los adolescentes reconocen estos lugares de participación: pudiera decirse que lo hacen en términos de “me hacen parte de” ó “no me hacen parte de”, tal como se observó en los resultados. Por tanto, dado que la construcción de la exclusión y la inclusión se percibe entonces más allá de la misma práctica; no es entonces procedente hablar de prácticas sociales de exclusión o de inclusión, se trata más de cómo las prácticas sociales permiten que se reconozcan los lugares para cada agente y los roles que pueden y deben asumir.

En este sentido, la exclusión/inclusión se reafirma en este estudio como parte de las categorías que median entre las prácticas sociales y la construcción de la identidad, al

permea de manera directa el tránsito entre la identidad personal a la identidad social. De acuerdo con los resultados relativos a los procesos cognitivos de la identidad, todos los adolescentes con y sin categoría de DI tienen la capacidad de sentirse más o menos identificados con estilos de identidad en términos del procesamiento cognitivo de la información del entorno y esto supone entonces la capacidad subyacente de hacer elecciones sobre sí mismo y sobre sus relaciones con la información que le brinda el medio. Sin embargo, la valoración sobre su capacidad de hacer uso de estas informaciones para construir una identidad social, es más dependiente del lugar desde donde los adultos, como figuras de autoridad en los campos familiar e institucional, le permitan y posibiliten desarrollar sus roles, es decir, la posición en el campo. La categoría de DI, en tanto entidad nosológica clínica, actúa sobre esta posición determinando lugares que pueden ser calificados como excluyentes para unos e incluyentes para otros, lo cual es coherente con los resultados de diferentes estudios (Anderson y Bigby, 2017; Jones, 2012; Moriña, 2010; Wang, 2013).

Finalmente, si bien es claro en los resultados que hay ambigüedad en la valoración de las prácticas sociales en términos de exclusión/inclusión, esto no niega una tendencia reportada en diferentes trabajos acerca del uso de la categoría de discapacidad intelectual como instrumento de exclusión (Ditchman et al., 2013; Dorozenko et al., 2015; Gilmore y Cuskelly, 2014; Jahoda et al., 2010), es decir, como instrumento para ubicar a otros en lugares que están “por fuera” de la estructura social, no sólo simbólicamente sino además con actuaciones directas como la esterilización (Tilley, Earle, Walmsley, y Atkinson, 2012), la negación de la participación política (E. Díaz, 2010; Shakespeare, 2007) y las prácticas de separación escolar (López Melero, 2011; Nowicki, Brown, y Stepien, 2014), entre otras prácticas que han sido documentadas.

Lo anterior confirma la necesidad de escuchar las voces de los mismos protagonistas, no para determinar si algo es excluyente o incluyente, pues queda claro que cualquier práctica puede ser vista desde uno u otro ángulo según el contexto socio-histórico y político que lo determine como “correcto” o “incorrecto”, y según al agente que sea escuchado. Deben ser escuchadas sus voces para poder comprender la realidad social desde sus miradas y vivencias que, a menudo sorprenden –como ocurrió en este estudio– al situar en lugares diferentes las valoraciones que los demás hacen (esos otros que dicen tener el conocimiento). Se deben escuchar para poder reconocer la diversidad intelectual (Fernández-Cid, 2012), para complementar el rompecabezas que hasta ahora las ciencias sociales han construido desde diferentes disciplinas en relación con las personas categorizadas, en general con cualquier categoría que constituya un fenómeno socio-cultural e histórico, pero en particular por ser el objetivo de este trabajo, con

discapacidad intelectual. Las voces se están levantando y el llamado se hace cada vez con más fuerza:

Tenemos un largo camino por recorrer para avanzar la comprensión profesional y popular del estado de funcionamiento que ahora llamamos discapacidad intelectual desde su significado histórico relacionado con el desorden y la enfermedad hasta la comprensión actual de la discapacidad como una función del ajuste entre las capacidades de la persona y las demandas del medio ambiente, pero si somos coherentes y persistentes, creo que algún día llegaremos allí. (Wehmeyer, 2013, p. 124)

Capítulo 9

Conclusiones

En relación con los procesos –cognitivos y sociales- de configuración de la identidad en los adolescentes categorizados con DI, se concluye que:

- Todos los adolescentes participantes del estudio, con y sin categoría de DI, se identifican, aunque no del todo con los diferentes estilos cognitivos propuestos desde el modelo socio-cognitivo de Berzonsky (2013).
- En la comparación por estilos cognitivos, se observan algunas diferencias entre grupos según la edad y género; sin embargo, no es posible concluir si estas son variables determinantes, debido al tamaño y dispersión de la muestra en los tres lugares del estudio. Adicionalmente, los participantes del contexto de Silvia muestran características específicas, que hacen que las conclusiones en relación con ellos deban ser revisadas a la luz de la cosmovisión del pueblo Misak y sus interacciones con las creencias occidentales.
- En el caso concreto de los adolescentes con categoría de DI, aunque un gran número de participantes se identifican con los tres estilos cognitivos de identidad, en el caso del estilo difuso un mayor de participantes manifiesta parecerse, pero muestra aún dudas al respecto, mientras que para los estilos normativo e informativo, el mayor número de participantes manifiesta parecerse pero no del todo a estos estilos.
- Un gran número de participantes adolescentes sin la categoría de discapacidad intelectual se sienten identificados, al igual que los adolescentes con la categoría, con el estilo informativo, pero con una tendencia mayor en el primer grupo a que esta identificación sea más completa que para los adolescentes con la categoría.
- En cuanto el índice de compromiso, se concluye que, aunque en ambos grupos de adolescentes las tendencias de la mayoría a asumir las autovaloraciones no eran constantes y presentaban dudas al respecto, éstas eran aún menos constantes para un porcentaje de adolescentes con la categoría de discapacidad intelectual que para los que no asumen esta categoría.
- Se confirma la capacidad de los adolescentes con categoría de DI para expresar auto-teorías relativas a su identidad, a partir de la valoración de enunciados que

les son planteados. Esto, a su vez, da cuenta de la presencia de orientaciones cognitivas, tal como las refiere Berzonsky (2011), y da lugar a vías nuevas de reflexión y comprensión en torno al razonamiento formal en las personas categorizadas con DI.

- El contexto social, es decir, las personas que rodean al adolescente categorizado con DI, específicamente las figuras de autoridad en el contexto familiar e institucional, influyen de manera importante a nivel de las negociaciones necesarias para determinar la posición dentro de la estructura social.
- Las familias de los adolescentes categorizados con DI, se benefician también de los espacios de Colectivos Juveniles: se identificó la generación natural de una dinámica de apoyo entre ellas, a través del cual logran compartir experiencias, recursos, y de esta manera reflexionar sobre su rol y posición en la estructura social, así como el impacto de ésta en la configuración identitaria de sus hijos e hijas.
- Las prácticas sociales se definen en función de las características de cada uno de los campos de actuación donde se encuentran los agentes (campo familiar, institucional y de interrelación con pares), así como por los roles que ellos desempeñan en cada campo.
- Se logra determinar que cualquier práctica puede ser vista tanto como Exclusión o Inclusión, ángulo según el contexto socio-histórico y político que lo determine como “correcto” o “incorrecto”, y según al agente que sea escuchado. Por eso, se reafirma la necesidad de escuchar las voces de los mismos protagonistas, no para determinar si algo es excluyente o incluyente, sino para comprender sus relaciones con las prácticas que se dan en los entornos.

Como conclusión general, se considera que es necesario abandonar los esquemas totalizantes que equiparan la categoría de DI con limitaciones de capacidad cognitiva e intelectual, para avanzar a modelos que permitan reconocer sus capacidades humanas y, dentro de ellas, sus capacidades como sujetos cognoscentes y pensantes.

Capítulo 10

Limitaciones y recomendaciones

Los procesos de investigación deben caracterizarse por el reconocimiento de su lugar en el continuo de la construcción del conocimiento. En el campo de las Ciencias Sociales y más específicamente, en relación con los constructos conceptuales abordados en esta investigación, es necesario que reconocer que estamos ante campos cambiantes, dinámicos, que exigen una postura abierta del investigador respecto de las limitaciones, como retos identificados en el camino, más aún cuando ese camino ha sido recorrido a varias manos, como en este caso, de la mano de los adolescentes con y sin categoría de discapacidad intelectual (DI).

Por lo tanto, a continuación, se relacionan los aprendizajes más relevantes obtenidos en este proceso y que al cierre de este manuscrito, han generado profundas reflexiones entre el equipo de investigación, con la intención de que para el lector sea una provocación a continuar explorando por estas sendas o por otras aledañas:

En términos de la metodología

- Considerando la funcionalidad del Inventario de Estilos de Identidad (IEI-5) para la comprensión de los procesamientos cognitivos de los adolescentes, se identifica la pertinencia de realizar estudios de validación del instrumento para población colombiana. Esto permitirá tener medidas de la estructura factorial que a su vez posibiliten la utilización de la herramienta en procesos de caracterización de la población adolescente en Colombia.

- Los adolescentes participantes del estudio –con y sin categoría de DI-, así como sus familias, valoraron de manera positiva la estrategia de Colectivos Juveniles; en este sentido, se reconoce que la implementación en la presente investigación debe considerarse como un primer paso, pilotaje si se quiere, desde el cual otros estudios tengan la referencia necesaria para su aplicación. Se considera que, por los elementos metodológicos de esta estrategia, puede ser de utilidad para el trabajo con adolescentes de cualquier contexto colombiano, muy especialmente con aquellos que por diferentes circunstancias se han sentido por fuera de los procesos de participación de sus contextos.

- Es importante que, desde las Ciencias Sociales y Humanas, se fomenten los estudios con diseños de investigación mixtos. La experiencia en este trabajo da cuenta de su factibilidad, así como de la repercusión positiva para el desarrollo de conocimiento, toda vez que permite acercamientos multidimensionales a la realidad social, así como aproximaciones de multinivel en función de los sistemas sociales.
- El presente estudio tuvo una muestra que no es estadísticamente significativa, en relación con el tamaño del universo de adolescentes –con y sin categoría de DI- en Colombia; si bien esto no representó problemas para el cumplimiento de los objetivos, si es importante reconocer que el número de participantes y su heterogeneidad en algunas variables socio-demográficas como la edad, no permitieron que algunos datos fueran concluyentes.

En términos de la discusión:

- Confirmar la presencia de los procesos cognitivos asociados a la configuración de la identidad, en los perfiles de los adolescentes categorizados con DI, abre un camino que debe ser todavía recorrido en términos de profundizar su caracterización. Esto es clave para la comprensión de los cursos de desarrollo cognitivo diferencial.
- Es necesario revisar y actualizar tanto las concepciones como las prácticas referidas a las personas que aún son categorizadas desde la DI, en relación con los procesos cognitivos que han sido estudiados y descritos asociados a la construcción de identidad, tanto en el plano individual como en el plano de la identidad social. No se trata de formular un modelo *diferencial* de construcción de identidad, sino de reconocer-*nos* como individuos, y que en ese sentido todos los seres humanos comparten procesos comunes identitarios; también reconocer el impacto de las categorías sociales en la dimensión de la identidad social.
- En Colombia, particularmente, esta es una necesidad imperante en el contexto del reconocimiento de los derechos y deberes de las personas categorizadas con DI, en contextos específicos como la toma de decisiones, procesos de interdicción y procesos de educación inclusiva.
- En línea con la idea anterior, se reconoce la necesidad de ampliar las miradas del mapa cognitivo asociado a las personas que exhiben desarrollos cognitivos diferenciales, en particular los procesos de las personas categorizadas con DI; comprender esta categoría como fenómeno socio-histórico y reformular su

conceptualización, principalmente en clave de los efectos que genera en la vida de las personas, puede ser un punto de partida para comprender de manera más amplia la diversidad intelectual, los desarrollos cognitivos diferenciales y su real dimensión en la construcción de la identidad de las personas.

- Se debe reconocer como una limitación del estudio, que las prácticas sociales entre adolescentes hayan sido observadas exclusivamente en el contexto del Colectivo Juvenil; limitación en tanto que sólo permitió observar un “lado” de esa realidad social. Queda por explorar un comparativo de prácticas sociales adolescentes en diferentes contextos de participación, es decir, profundizar en las interrelaciones de pares situados en diferentes campos.
- El análisis de las prácticas sociales, indica que quedan temas pendientes de abordaje y profundización, como la relación entre los roles asignados a los adolescentes categorizados con DI y factores psicosociales del contexto familiar, tales como los estilos parentales, manejo de norma, entre otros. Así mismo, la necesidad de indagar a profundidad la interacción cultura – institucionalidad – identidad.
- En este campo de las prácticas sociales y su relación con la configuración de la identidad, también se reconoce que este estudio no pudo profundizar –por estar por fuera de su alcance en términos de objetivos- la cosmovisión Misak (pueblo indígena presente en Silvia) y su relación con la configuración identitaria de los jóvenes. Se sugiere entonces esta relación como un campo abierto por desarrollar para futuras investigaciones.

Recomendaciones para nuevos caminos...con otros protagonistas:

- Continuar los debates sobre las relaciones entre identidad – prácticas y el impacto de las categorías de discapacidad, más allá de la discapacidad intelectual. Incluso, se identifica que el modelo propuesto puede ayudar a comprender mejor los procesos de construcción identitaria en grupos poblacionales que están estigmatizados con otras categorizaciones sociales.
- Pensar en las categorías de Exclusión e Inclusión como parte de un continuo valorativo, desde el cual las prácticas sociales sean descritas y analizadas en relación con el agente a quien van dirigidas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. M. (2013). Mediación, identidad y vulnerabilidad. *Investigación Educativa Duranguense*, 13, 78–85.
- Adams, G. R., & Adams, G. R. (1998). *The Objective Measure of Ego Identity Status : A Reference Manual*. Guelph, Ontario, Canada: University of Guelph.
- Aedo, S., & Farías, M. (2009). Etnofaulismos, coprolalia, representaciones y estrategias discriminatorias: el caso del discurso chileno antiperuano. *Discurso Y Sociedad*, 3(3), 372–396.
- Aguirre, E. (2005). Representaciones Sociales y Discapacidad. In C. Cuervo, A. Trujillo, R. Vargas, B. Mena, & L. Pérez (Eds.), *Discapacidad e Inclusión Social. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia* (pp. 1–13). Bogotá.
- Alba, L. (2010). Salud de la adolescencia en Colombia : bases para una medicina de prevención. *Univ. Méd. Bogotá*, 51(1), 29–42.
- Allen-leigh, B., Katz, G., Rangel-Eudave, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). View of Mexican family members on the autonomy of adolescents and adults with intellectual disability. *Salud Pública de México*, 50(2), 213–221.
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy as a Means to Positive Identities for People with Intellectual Disability: “We Just Help Them, Be Them Really.” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 109–120.
<https://doi.org/10.1111/jar.12223>
- Aparicio, M. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional. Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 177–190.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. (Paidós, Ed.) (1a. en esp). Madrid.
- Arroyave, M., & Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar, Especial En Educación*, (61), 53–64.
- Avendaño C., W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, 20(2), 334–365.
Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=91512213&lang=es&site=ehost-live>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación, Mayo-Agost(349)*, 137–152.
- Beart, S., Hardy, G., & Buchan, L. (2005). How People with Intellectual Disabilities View Their Social Identity: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(1), 47–56. Retrieved from 10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires:

Amorrortu Editores.

- Berzonsky, M. D. (2011). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. In V. L. Vignoles, S. J. Schwartz, & K. Luyckx (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (1st ed.). New York, NY: Springer New York.
- Berzonsky, M. D., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, I., Papini, D. R., & Goossens, L. (2013). Development and validation of the revised identity style inventory (ISI-5): factor structure, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 25*(3), 893–904. <https://doi.org/10.1037/a0032642>
- Beyers, W., & Çok, F. (2008). Adolescent self and identity development in context. *Journal of Adolescence, 31*(2), 147–150. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.002>
- Bigby, C., Frawley, P., & Ramcharan, P. (2014). A Collaborative Group Method of Inclusive Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*, 54–64.
- Bigby, C., Knox, M., Beadle-Brown, J., & Clement, T. (2015). “We Just Call Them People”: Positive Regard as a Dimension of Culture in Group Homes for People with Severe Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28*(4), 283–295. <https://doi.org/10.1111/jar.12128>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7*(4). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Booth, T. (1996). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. Madrid: Morata. In L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1976). Le Sens Pratique. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales, 2*(1), 43–86. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3383>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas* (1a ed.). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Bourdieu, P. (1990a). *Sociología y cultura*. (C. Grijalbo, Ed.). México, DF.
- Bourdieu, P. (1990b). *The Logic of practices*. (R. Nice, Ed.). Stanford- California: Stanford university Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Ed.) (2a ed.). México, DF: Siglo XXI Editores.
- Briggs, S., & Hingley-Jones, H. (2013). Reconsidering Adolescent Subjectivity : A “ Practice-Near ” Approach to the study of adolescents , including those with severe learning disabilities. *British Journal of Social Work, 43*, 64–80.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1a ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Castelblanco, M., Cerquera, L., Vélez, C., & Vidarte, J. (2014). Caracterización de los

- determinantes sociales de la salud y los componentes de la discapacidad en la ciudad de Manizales, Colombia. *Revista Diversitas- Perspectivas En Psicología*, 10(1), 87–102.
- Cebula, K. R., Moore, D. G., & Wishart, J. G. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27(Marzo), 26–46.
- Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 104–122. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387006>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (2013). Colombia: Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2016). *Identity formation, Youth, and Development: A simplified Approach*. (Taylor & Francis Group, Ed.) (1a ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571–586.
<https://doi.org/10.1006/jado.2002.0511>
- Crocetti, E., Rubini, M., Berzonsky, M. D., & Meeus, W. (2009). Brief report: The Identity Style Inventory - Validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence*, 32(2), 425–433.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.04.002>
- Cruz-Velandia, I., & Hernández-Jaramillo, J. (2008). Magnitud de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a sus determinantes. *Revista Ciencias de La Salud*, 6(3), 23–35.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115–135.
- _____. (2016). *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad: el caso de España*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://doi.org/ISBN:978-84-693-1123-3>
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431–457. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002906.pdf>
- Díaz, K. G. (2007). Discapacidad y procesos identitarios. *Revista de Ciencias de La Salud - Universidad Del Rosario*, 5(2, Julio–Septiembre), 86–91.
- Díaz Camacho, P. J. (2012). El alma Colombiana. Idiosincrasia e identidades culturales en Colombia. *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 9(18), 119–141.

- Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and Intellectual Disability: potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology, 58*(2), 206–16. <https://doi.org/10.1037/a0032466>
- Dorozenko, K. P., Roberts, L. D., & Bishop, B. (2015). The identities and social roles of people with an intellectual disability: challenging dominant cultural worldviews, values and mythologies. *Disability & Society, 30*(9), 1345–1364. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1093461>
- Eddy-Ives, L. S. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Adolescere, Vol. II, N*, 14–18. Retrieved from <http://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/02-01 Mesa debate - Eddy.pdf>
- Erikson, E. H. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires : Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1143294~S1*cat
- Erikson, E. H. (1978). *Infancia y sociedad*. (E. Rodigué, Ed.) (7th ed.). Argentina: Horne.
- Esmanhoto, C., & Souza, M. de. (2010). Transgressões e Adolescência: Individualismo, Autonomia e Representações Identitárias. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 30*(4), 824–839.
- Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Bilbao.
- Etxeberria, X. (2016). Autonomía y decisiones de representación/sustitución en personas con discapacidad intelectual. Perspectiva ética. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 47* (enero-(257), 55–66.
- Fernández-Cid, M. (2012). *Diversidad Intelectual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferreira, M. A. V. (2008a). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales Y Jurídicas, 17*(1).
- Ferreira, M. A. V. (2008b). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 124*, 141–174.
- Feuerstein, R. (2003). The Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience. In *National Institute of Education* (pp. 37–45).
- Feuerstein, R. (2008). Conductive Education and Structural Cognitive Modifiability. *RACE, 7*(1), 5–8.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., & Feuerstein, R. R. S. (2013). The cognitive elements of neural plasticity. *Neuropsychologist.com*. <https://doi.org/10.12744/tnpt.19.03.2013.01>
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *Journal of*

- International Council of Psychology*, (9–10), 7–37.
- Fitzgerald, C., & Withers, P. (2011). “I don’t know what a proper woman means’: what women with intellectual disabilities think about sex, sexuality and themselves. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 5–12. Retrieved from <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3628/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ffbd6d6a-59ff-4d53-86a4-93a06bf87940%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4214>
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. (F. Ewald & A. Fontana, Eds.) (1a, 4a rei ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación A-kasa. (2016). *Plan Estratégico de Relaciones y Cooperación 2016 -2020*. Medellín.
- Gallihier, R. V., & Kerpelman, J. L. (2012). *The intersection of identity development and peer relationship processes in adolescence and young adulthood: Contributions of the special issue*. *Journal of Adolescence* (Vol. 35). <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.09.007>
- Garavito, D. (2014). *La inclusión de las Personas con Discapacidad en el mercado laboral*. Universidad Nacional de Colombia.
- García, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Editorial Gedisa, S.A.
- García -Castro, J. D. (2008). Clases Sociales e Identidad Personal: Estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, Octubre-(122), 13–26.
- García -Castro, J. D. (2011). Adaptación del Inventario de Estilos de Identidad Personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades En Psicología*, 25, 75–92.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192–199. <https://doi.org/10.1111/jppi.12089>
- Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1993). La representación de la persona en la vida cotidiana. *Amorrortu*, 273.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1a en espa). Buenos Aires: Amorrortu.
- González-Cotes, A. M. (2017). *Formación en espacios no escolares: relatos de jóvenes acerca de sus experiencias en el Parque de los Deseos de Medellín*. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Gonzalez, C. (2012). Identidad, alteridad y comunicación, definiciones y relaciones.

- Signo Y Pensamiento*. <https://doi.org/10.11144/3062>
- Grové, L. C. (2015). *The relationship between ego identity status and perceived parenting style in black adolescents from different family structures*. University of the Free State.
- Guerrero, J. (2010). La discapacidad intelectual en el contexto de la investigación etnográfica: rutas y enclaves. *Gazeta de Antropología*, 26(2), 1–13.
- Guerrero, J. (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental*, 9(11), 127–138. Retrieved from <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1920>
- Gutiérrez, J. (2011). La Región Caribe Colombiana en su existir ontológico cultural : conciencia, pensar y el ser. *Encuentros, Diciembre*(2), 83–96.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 26(2 mayo-agosto), 42–58.
- Hall, S., & Du Gay, P. (2011). *Cuestiones de identidad cultural* (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hederich-Martínez, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de Campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Universitat Autònoma de Barcelona Departament. Retrieved from <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf;jsessionid=6A7BACF58C28D1756824516C7F6ADBE8.tdx1?sequence=1>
- Hernando Gonzalo, A. (2002). *Arqueología de la identidad*. Madrid : Akal. Retrieved from http://catalog.ub.edu/record=b1583393~S1*cat
- Hingley-Jones, H. (2011). An exploration of the use of infant observation methods to research the identities of severely learning-disabled adolescents and to enhance relationship-based practice for professional social work. *Infant Observation*, 14(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/13698036.2011.616305>
- Hingley-Jones, H. (2013). Emotion and relatedness as aspects of the identities of adolescents with severe learning disabilities: contributions from “practice-near” social work research. *Child and Family Social Work*, 18, 458–466. Retrieved from <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3653/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d6b9837e-bf6f-4f44-9e30-ef2d92a60b70%40sessionmgr113&vid=1&hid=123>
- House, J. S. (1977). The Three Faces of Social Psychology. *Sociometry*, 40(2), 161–177. <https://doi.org/10.2307/3033519>
- Huertas, R. (1998). *Clasificar y Educar. Historia natural y social de la deficiencia mental*.
- Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación* (Cuadernos docentes en Procesos de Desarrollo No. 1, 1st ed.).

Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

- Inclusion International. (2006). *Oigan nuestras voces: un informe global : personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión*.
- Iñiguez-Rueda, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. In C. Eguílaz (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209–225). Madrid: Catarata.
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K., & Cairney, A. (2010). Living with Stigma and the Self-Perceptions of People with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Social Issues*, 66(3), 521–534. Retrieved from 10.1111/j.1540-4560.2010.01660.x
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. (P. HAMILTON & M. KEYNES, Eds.) (3rd ed.). Oxon: Routledge.
- Jiménez, A., & Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (A. Jiménez & A. Torres, Eds.).
- Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2015). *Promoting Positive Youth Development*. Suiza: Springer New York.
- Jones, J. L. (2012). Factors associated with self-concept: Adolescents with intellectual and development disabilities share their perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 31–40. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.31>
- Kozulin, a., Lebeer, J., Madella-Noja, a., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 551–559. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.12.001>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, N°7, 19–36. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos/file/f657e40037e485815e526ee69689a88d.pdf
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, NY: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
- Kuhn, T. (2002). *El camino desde la estructura. Ensayos filosóficos, 1970 - 1993, con una entrevista autobiográfica*. (J. Conant & J. Haugeland, Eds.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Valladares, L. M., Rangel-Eudave, G., Minoletti, A., ... Salvador-Carulla, L. (2013). Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer las prioridades políticas de

- investigación y atención. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 204–209.
Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofm&AN=91652676&lang=es&site=ehost-live>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., & Coimbra, S. (2014). Práticas Educativas Parentais e Habilidades Sociais de Adolescentes de Diferentes Configurações Familiares. *Psico*, 44(4), 560–570. Retrieved from
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12559%5Cnhttp://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/12559/10849>
- Ley 1145. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social, Pub. L. No. 10 de Julio, 1 (2007). Bogotá, Colombia: Diario oficial N° 46.685.
- Lopera, A. M. (2012). Memoria visual y verbal: claves para entender los orígenes de una historia de exclusión. In *6° Congreso Internacional de Discapacidad*.
- Lopera M, A. M. (2008). *Análisis de procesos de memoria verbal y visual en el retraso mental*. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Lopera M, A. M. (2012). Memoria Visual y Verbal: Claves para Entender los Orígenes de una Historia de Exclusión. In *6° Congreso Internacional de Discapacidad* (pp. 1–259). Medellín: Instituto de Capacitación Los Álamos.
- Lopes de Oliveira, M. C. (2006). IDENTIDADE , NARRATIVA E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA : UMA REVISÃO CRÍTICA. *Psicologia Em Estudo*, 11(2), 427–436.
- López, M. A., Marín, A. I., & De la Parte, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Revista Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 35(2)(210), 45–55.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37–54.
- Maidana, C. A., Colangelo, M. A., & Amagno, L. (2007). Ser joven y ser indígena. La identidad juvenil en nucleamientos tobas de la ciudad de La Plata. In *VII Reunión de Antropología del MERCOSUR. Desafíos antropológicos* (pp. 1–15). Porto Alegre (Brasil): UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of Ego-Identity Status I. *Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*.
- Martinez, A. (2011). *La discapacidad en Nicaragua – una realidad* (Información sobre la Acción No. 6). Managua.

- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad; desde el punto de vista del conductismo social. Biblioteca de psicología social y sociología, vol. 3* (Vol. 3).
- Méndez, J. (2012). Bases conceptuales para comprender la importancia del territorio en la conformación de la identidad: el caso de San Rafael de Escazú. *Revista de Ciencias Sociales, III*(137), 41–51.
- Ministerio de Cultura. (2007). Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños. *200 Cultura Es Independencia*, 1–14.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015a). *Resultados de Niños , Niñas y Adolescentes (NNA)*. San Sebastian.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015b). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad Un nuevo enfoque para la inclusión*. Santiago de Chile.
- Miranda G., H. (2008). Discapacidad Intelectual: demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 169–182.
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes, *2008*(17), 391–407.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación, Septiembre*(353), 667–690.
- Motta, N. (2011). Etnohistoria de la sexualidad Misak: continuidades en los cambios y transformaciones. *Historia Y Espacio*, (36), 31–55. Retrieved from http://historiayespacio.com/rev_36/arti2.html
- Murillo, D. R. (2017). *Pi Køtreysi Utø Chillimal øsikmusik Tøka Atrun - DEL AGUA Y EL BARRO: aspectos sobre cosmología y aprendizaje en los Misak*. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children’s thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346–357. <https://doi.org/10.1111/jir.12019>
- Núñez-Partido, J. P., & Jódar-Anchía, R. (2010). La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. *Revista de Educación*, (353).
- Núñez, J. M. (2014). La construcción social de la identidad de las personas con discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8(2), 77–79.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. (P. IBERICA, Ed.). Madrid.
- O’Neill, J., Lima, S., Thomson Bowe, K., & Newall, F. (2016). The experiences and needs of mothers supporting young adolescents with intellectual disabilities through puberty and emerging sexuality. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 3(1), 37–47. <https://doi.org/10.1080/23297018.2015.1077342>

- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239–254.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit : construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia Y Aprendizaje*, 33(2), 1–12.
- Organización Internacional de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad*. New York, NY: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales - IMSERSO, Ed.). Madrid: Grafo, S.A.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad : orígenes , caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Palacios, J. (1992). ¿Qué es la adolescencia? In A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología evolutiva. Volumen I*. (pp. 299–310). Madrid: Alianza Editorial.
- Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). Effects of age, gender, and causality on perceptions of persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 29(2), 125–32. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.01.002>
- Parmenter, T. R. (2008). The present, past and future of the study of intellectual disability: challenges in developing countries. *Salud Pública de México*, 50 Suppl 2(1), s124-31. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18470339>
- Pestana, C. (2015). Exploring the self-concept of adults with mild learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 16–23. <https://doi.org/10.1111/bld.12081>
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. (2013). Identity development in german adolescents with and without Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, September, 338–349. Retrieved from <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3653/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea8c0e13-38bc-4a5f-b270-6d35150b49bc%40sessionmgr110&vid=1&hid=123>
- Plena Inclusión. (n.d.). Plena Inclusión. Retrieved from <http://www.plenainclusion.org>
- Popovici, D.-V., & Buică-Belciu, C. (2013). Self-concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 516–520. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.342>
- Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(4), 1–18.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Retrieved from http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf
- Rebollo, M. Á., & Hornillo Gómez, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, (353), 235–266.
- Rivera-Cordero, V. (2013). The Self Inside and Out: Authenticity and Disability in “Mar adentro” and “Yo, también.” *Hispania*, 96(1), 62–70. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23608454>
- Rodríguez, N., Ballesteros, M., & Ortiz, J. (2011). Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. *ENTORNOS. Universidad Surcolombiana*, (24), 259–276.
- Sánchez A., J. M. (2011). *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sastre, S. (2001). Desarrollo Cognitivo Diferencial e Intervención Psicoeducativa. *Contextos Educativos*, 4, 95–117.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M. H. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 5–20.
- Schorn, M. (2009). *La capacidad en la discapacidad: Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo* (1ª. 3ª rei). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. (S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, Eds.) (Springer). London: Springer.
- Scior, K., Hamid, A., Mahfoudhi, A., & Abdalla, F. (2013). The relationship between awareness of intellectual disability, causal and intervention beliefs and social distance in Kuwait and the UK. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3896–905. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.030>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2016). *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagn_stico_sobre_la_Situaci_n_de_las_Personas_Con_Discapacidad._Mayo_2016.pdf
- Sevilla, R., Ströbele-Gregor, J., & Ruiz, J. (2010). *Pueblos indígenas y afrodescendientes : Jóvenes y desarrollo con identidad*. Bad Honnef : Horlemann. Retrieved from http://catalog.ub.edu/record=b2109899~S1*cat
- Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. In G. Mercer & C. Barnes (Eds.), *Exploring the Divide* (Vol. 6, pp. 94–113). Leeds.
- Shakespeare, T. (2007). Debating disability. *Journal of Medical Ethics*, 34(1), 11–14.

- <https://doi.org/10.1136/jme.2006.019992>
- Shum, G., & Conde, Á. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. *Feminismo/s.Revista Del Centro de Estudios Sobre La Mujer de La Universidad de Alicante*, (13), 119–132. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.13.08>
- Silva-Diverio, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno. Instituto de la Juventud*. Madrid. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/LA_ADOLESCENCIA_y_entorno_completo.pdf
- Smith-Chandler, N., & Swart, E. (2014). In their own voices: Methodological Considerations in Narrative Disability Research. *Qualitative Health Research*, 24(3), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1049732314523841>
- Smits, I., Soenens, B., Luyckx, K., Duriez, B., Berzonsky, M. D., & Goossens, L. (2008). Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information. *Journal of Adolescence*, 31(2), 151–164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.007>
- Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., ... Yeager, M. H. (2010). Características y necesidades de las personas con discapacidad intelectual que tienen ci altos. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(235), 7–27. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.3.220>
- Solomontos-Kountouri, O., & Hurry, J. (2008). Political, religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 241–258. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.006>
- Soto, N., & Vasco, C. E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática- Facultad de Ciencias Sociales - UNLZ*, 1(8), 3–22.
- Stang, M. F. (2014). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real* (No. 103). *Población y desarrollo*. Santiago de Chile. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 26(2000), 1–39. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1970). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Political Psychology*, 276–293.
- Tavernal, A. S., Peralta, O. A., & Tavernal, A. S. (2009). Dificultades de aprendizaje . Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica, 11, 113–139.
- The British Institute of Learning Disabilities. (2011). Factsheet: Learning Disabilities, 1–7. Retrieved from <http://goo.gl/OxL6fn%5Cnhttp://www.bild.org.uk/information/factsheets/>
- Thomas, S., Butler, R., Hare, D. J., & Green, D. (2011). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of*

- Learning Disabilities*, 39(3), 225–232. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00659.x>
- Tilley, E. ; Earle, S. ; Walmsley, J., & Atkinson, D. (2012). “The Silence is roaring”: Sterilization, reproductive rights and women with intellectual disabilities. *Disability and Society*, 27(3), 413–426. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654991>
- Toboso, M., & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política Y Sociedad*, 47(1), 67–83.
- Tolosa, N. A. N. (2011). Determinantes sociales que promueven la inclusión, exclusión al deporte adaptado en el ámbito competitivo, 314. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/4104/1/nuryangelicaneiratolosa.2011.pdf>
- Tomasini Bassols, A. (2008). Wittgenstein: Identidad e Indiscernibilidad. *Praxis Filosófica, enero-juni*(26), 13–32. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014645001> Praxis
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., & López, M. J. (2002). El Modelo Ecológico De Bronfrenbrenner Como Marco Teórico De La Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18, 45–59. <https://doi.org/10.6018/28601>
- Trigt, P. van, Kool, J., & Schippers, A. (2016). Humanity as a contested concept: relations between disability and “being human.” *Social Inclusion*2, 4(4), 125–128.
- Tunubala, F. (2016). Comunicación personal. 31 de marzo de 2016.
- Valdés, M. (2012). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual : una aproximación dialógica. *Revista de Psicología*.
- Valencia, B., Medina, O., & Orfaley, M. (2017). La Red de Escuelas de Música de Medellín , un espacio para la construcción de la identidad de los adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, Febrero-M*(50), 238–255.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vanegas, J., & Gil, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia La Promoción de La Salud*, 12(Enero-Diciembre), 51–61.
- Vargas, D. (2000). *Representaciones Sociales de la Discapacidad en los Consejos Locales de Discapacidad de Bogotá*.
- Vásquez, A. (2006). La discapacidad en América Latina. *Discapacidad. Lo Que Todos Debemos Saber.*, 9–23. Retrieved from <http://www.paho.org/Spanish/DD/PUB/Discapacidad-SPA.pdf>
- Vera, J. A., & Valenzuela, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología Y Sociedad*, 24(2), 272–282.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2011). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7–21.
- Vidarte, J., & Velez, C. (2012). *Determinantes sociales de la Salud (DSS) y discapacidad*

- en Santiago de Cali, 2012*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Vigotski, L. S. (1997). *Vygotsky Obras Escogidas Tomo V*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- Wang, Y.-T. (2013). Are adults with intellectual disabilities socially excluded? An exploratory study in Taiwan. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 893–902. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01574.x>
- Wehmeyer, M. (2013). Disability, Disorder, and Identity. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 51(2), 122–126. Retrieved from 10.1352/1934-9556-51.2.122
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316–329. Retrieved from <http://revistas.um.es/analesps>
- Zambo, D. M. (2010). Strategies to enhance the Social Identities and Social Networks of Adolescents students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 28–35. Retrieved from <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3653/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c3124c28-ca08-45de-b2bf-87c29c3565d3%40sessionmgr113&vid=1&hid=123>

Apéndice

Apéndice 1

Se integra a este informe como archivo digital anexo; en él se encuentran como anexos los siguientes formatos:

- ANEXO 1. Entrevista Socio-Demográfica (ESD)
- ANEXO 2. Plantilla de programación de Colectivos Juveniles
- ANEXO 3. Inventario de Estilos de Identidad, Revisado (ISI-5)
- ANEXO 4. Consentimiento Informado
- ANEXO 5. Asentimiento Informado
- ANEXO 6. Autorizaciones para registro fotográfico