

EXPLORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EMPODERAMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA INTEGRADAS AL AULA REGULAR

EMPOWERMENT IN PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITIES INCLUDED TO THE REGULAR SCHOOL CLASS

Recibido: 11 de noviembre de 2011/Aceptado: 24 de febrero de 2012

DIEGO EFRÉN RODRÍGUEZ CÁRDENAS*
MARTHA ROCÍO GONZÁLEZ BERNAL**

Universidad de la Sabana de Bogotá - Colombia

Key words:

Empowerment, School integration,
Inclusion, Disability, Cerebral palsy.

Abstract

This research paper presents the results of a study which aimed to understand the empowerment experience of people with cerebral palsy who are also involved in a process of school inclusion. The research is exploratory in nature because it seeks to observe the construct of empowerment in order to analyze the contributions of the school inclusion to the development of the handicapped person. The results were analyzed from three categories: personal empowerment, empowerment, interpersonal and community empowerment, through the analysis of narrative proposed by Strauss and Corbin (2002). It was found that school inclusion contributes to personal and interpersonal empowerment, but there was no community empowerment.

Palabras clave:

Empoderamiento, Integración Escolar,
Inclusión, Discapacidad,
Parálisis cerebral.

Resumen

El presente artículo de investigación presenta los resultados de un estudio cuyo propósito consistió en comprender la experiencia de empoderamiento de personas con parálisis cerebral, que participan en un proceso de inclusión escolar. La investigación fue de carácter exploratorio, puesto que pretendió observar la utilidad del *constructo* de empoderamiento para analizar los aportes de la inclusión escolar al desarrollo de la persona con discapacidad. Se empleó un tipo de investigación cualitativo hermenéutico-interpretativo, con diseño de estudio de caso, que permitiera comprender el fenómeno desde la perspectiva émica. Los resultados se analizaron a partir de tres categorías: empoderamiento personal, empoderamiento interpersonal y empoderamiento comunitario, a través del análisis de narrativa propuesto por Strauss y Corbin (2002). Se constató que la inclusión escolar contribuye al empoderamiento personal e interpersonal, pero no se observó empoderamiento comunitario.

* Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana de Bogotá, Colombia. Email: diego.rodriguez3@unisabana.edu.co

** Coordinadora Campo de Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana. Email: martha.gonzalez@unisabana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar de personas con discapacidad constituye una política internacional. Las declaraciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990 en Jontiem, Tailandia, y en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se realizó en Salamanca (España) en 1994, expresan que todas las personas con limitaciones deben tener acceso al sistema educativo regular de manera igualitaria y que se deben asumir las medidas necesarias para garantizarles el acceso y permanencia en el sistema educativo. En Colombia, la Ley General de Educación (1994) establece que: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (Artículo 46). La ley fue reglamentada por medio del Decreto 2082 de 1996 y fundamenta la atención educativa para personas con limitaciones en cuatro principios: a) Integración Social y Educativa; b) El Desarrollo Humano; c) Oportunidad y Equilibrio; y d) Soporte Específico.

El movimiento en favor de la inclusión escolar asume el presupuesto de que la educación especial, organizada como un sistema independiente de la educación regular, no contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y tampoco ayuda a que la educación regular se haga más competente para manejar la diversidad del alumnado (Van Steenlandt, 1991). En consecuencia, se ha venido construyendo la idea de que la participación restringida en las actividades educativas, laborales y sociales, no es necesariamente consecuencia de las limitaciones, sino más bien producto de las barre-

ras sociales a la inclusión (Ramiro, 1982; Ainscow, 1991; Vásquez, 2001; Shalock, 2003; Verdugo, 2003. Céspedes, 2005).

La inclusión de personas con discapacidad en el aula regular busca promover la inclusión social de esta población (tradicionalmente excluida), superar los obstáculos socioculturales con relación a sus derechos y brindarles oportunidades reales de desarrollo. Como lo menciona Both (2006), “la inclusión en educación se puede comprender dentro del marco de las luchas por una educación democrática y participativa” (p. 212). En tal sentido, el propósito de este estudio consistió en explorar la contribución del proceso de inclusión educativa en el empoderamiento de personas con parálisis cerebral.

Líneas de estudio de la inclusión y la discapacidad

Diferentes líneas de investigación se refieren a este campo de conocimiento. Por ejemplo, hay investigaciones sobre los factores contextuales que contribuyen en el proceso de inclusión (Ainscow, 1991; Clark, Dyson & Millward, 1995; Soukup, Wehmeyer, Bashinski & Bovair, 2007) y sobre la manera general de organizar la atención a las necesidades educativas (Arnaiz, 1987; 1996; 1997; Hundert, 2007; Paxton-Buursma & Walter, 2008).

También existen investigaciones que muestran que la integración mejora el aprendizaje o las competencias cognoscitivas de los niños con discapacidad (Zigmond, Jenkins, Fuchs, Deno & Fuchs, 1995; Muñoz, 2001), en tanto otras evalúan la inclusión escolar des-

de el funcionamiento social de los estudiantes (García & García, 1991; Díaz-Aguado, Martínez & Royo 1994; Checa & Ato, 1995; Coster & Haltiwanger, 2004).

En otra línea de investigación acerca de la evaluación, Verdugo (1997; 2003) plantea la importancia de evaluar los programas de atención para las personas con discapacidad desde la perspectiva del “consumidor” y no desde el programa en sí. Esto bajo la premisa de que es necesario evaluar si la vida de la persona mejora o no, y no únicamente si el programa funciona o no. En este orden de ideas, también es importante reseñar el trabajo sobre la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales, que se dirige a constatar si, efectivamente, los servicios de rehabilitación contribuyen a mejorar la calidad de vida de los sujetos con discapacidad (Brown, 1988; Shalock & Kiernan, 1990; Shalock, 1996; 1997; Shalock & Verdugo 2002; 2003).

Los antecedentes reseñados señalan que la investigación acerca de la inclusión escolar y la discapacidad ha indagado, en mayor proporción, aspectos relacionados con las condiciones de la escuela, y en menor proporción los cambios que esta genera en la persona con discapacidad con miras a su inclusión social. Por tal razón, el presente estudio pretende aportar conocimiento acerca de la contribución del proceso de inclusión educativa en el desarrollo de una dimensión importante de lo personal: el empoderamiento.

Autodeterminación y empoderamiento

El modelo funcional de autodeterminación propuesto por Wehmeyer (1997; 1999; 2003) sugiere que

existen cuatro características de la autodeterminación: la autonomía, la autorregulación, el empoderamiento psicológico y la autoconciencia. El desarrollo de estas dimensiones lleva a la autodeterminación, que se define como el conjunto “de acciones volitivas que le dan al individuo la capacidad para actuar como el agente causal de su propia vida, así como para mantener o mejorar su calidad de vida” (Wehmeyer, 2006).

En tanto expresión de la autodeterminación, el empoderamiento es visto como una capacidad psicológica para el desarrollo de un *locus* de control interno, autoeficacia y habilidades para tener expectativas de éxito (Shogren & Turnbull, 2006).

En las Ciencias Sociales, el empoderamiento se comprende de un modo diferente al planteado en el modelo de autodeterminación. De hecho, como proponen Lincoln, Travers, Ackers y Wilkinson (2002), este concepto es ampliamente usado en ciencias como la Psicología Comunitaria, la Sociología, la Teoría Política, el Trabajo Social, la Administración y la Educación. Por ejemplo, Peterson, Lowe y Aquilino (2005) explican desde las Ciencias Sociales que existen que se deben considerar tres aspectos para entender la dinámica de empoderamiento. Primero, la multidimensionalidad: el empoderamiento, tiene dimensiones psicológicas, sociológicas, económicas y políticas. Segundo, su ocurrencia en varios niveles, como el individual, grupal y comunitario. En tercer lugar, el empoderamiento es un proceso social, ya que se desarrolla como tal en la relación con los otros.

Rowlands (1997), por su parte, considera tres dimensiones del empoderamiento: a) Personal, que supo-

ne desarrollar el sentido del yo, de la autoconfianza y de la capacidad individual. Esta dimensión es un paso al empoderamiento, pero no asegura por sí misma la transformación de condiciones sociales de exclusión. b) Relaciones próximas, que hace referencia al desarrollo de la capacidad de negociar y de influir en la naturaleza de las relaciones sociales y en las decisiones que se tomen dentro de ellas. c) Colectiva, que es la capacidad de los individuos para trabajar conjuntamente y así lograr un impacto más amplio del que lograrían individualmente. Esto último resalta que la acción colectiva está basada en la cooperación y no en la competencia e incluye la participación en espacios políticos locales, regionales o en otros contextos de mayor amplitud.

Según Montero (2003), el empoderamiento tiene tres componentes que podrían considerarse como complementarios de las dimensiones planteadas por Rowlands (1997): los intrapersonales, los interactivos y los comportamentales. Los componentes intrapersonales suponen la autopercepción sobre la eficacia y capacidad personal de influir sobre los sistemas sociales y políticos. Los componentes interactivos implican la capacidad para interactuar con las personas y afectar sistemas sociales y políticos. Para esto, se deben conocer los recursos y su disponibilidad para alcanzar las metas, así como cierta conciencia crítica sobre las condiciones de vida propias y sobre el ambiente. Los componentes comportamentales constituyen acciones puntuales para incidir sobre el ambiente social y político, a través de la participación en organizaciones comunitarias.

El empoderamiento como *constructo* ha sido utilizado en diversas disciplinas con el propósito de com-

prender y promover la inclusión social de poblaciones en desventaja o vulnerabilidad social, como las mujeres (Gallway, & Bernasek, 2004, Gerges, 2004), minorías étnicas (Weissenberg, 1999), y también en la investigación sobre personas en condición de discapacidad (Kay, 1998, Balcázar, Keys, & Suárez-Balcázar, 2001). La presente investigación se enmarca dentro de la teoría del empoderamiento desarrollada al interior de la Psicología Social y Comunitaria.

MÉTODO

Tipo de Investigación

Se utilizó una investigación cualitativa de tipo hermenéutico-interpretativo. El enfoque cualitativo busca comprender lo subjetivo “como parte constitutiva del individuo y de las diversas formas de organización social” (González, 2000, p. 19). Se empleó un diseño de estudio de caso, que es “el estudio en profundidad de ejemplos de un fenómeno en su contexto natural y desde la perspectiva de los participantes involucrados en el fenómeno” (Gall, Borg & Gall, 1996, p. 547). En esta investigación, el fenómeno estudiado es el empoderamiento, a partir del estudio de cinco casos de personas que padecen parálisis cerebral y han sido incluidas en la escuela regular.

Participantes

Los sujetos de nuestra investigación fueron tres mujeres y dos hombres con discapacidad física secundaria a parálisis cerebral diagnosticada médicamente, y no asociada a discapacidad intelectual. Sus edades están

comprendidas entre los 18 y 20 años. Al momento de la investigación cursaban décimo y undécimo grado de educación secundaria en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Los participantes ingresaron a la educación regular desde el primer grado de básica secundaria.

La selección de los participantes fue hecha por conveniencia, teniendo en cuenta que cumplieran con las características de haber participado en un proceso de integración escolar por mínimo cinco años, con ajuste adecuado y con capacidad para reflexionar sobre esta experiencia.

Siguiendo la clasificación propuesta por Vallés (1997), los participantes fueron considerados como “informantes representativos”, debido a que podían dar información relevante respecto a la experiencia de inclusión educativa y poseían la capacidad de reflexionar sobre la contribución de este proceso en su desarrollo, particularmente en el empoderamiento.

Instrumentos

Como técnica para la recolección de datos, se realizó la entrevista en profundidad, que es un tipo de entrevista cualitativa y no directiva. Para aplicarla, se diseñó un protocolo guía en el cual aparece, en primer lugar, la presentación de la entrevista, que informa a los participantes los objetivos de la investigación y de la entrevista en particular, así como los detalles del consentimiento informado. En la segunda parte de la guía, aparecen las tres categorías deductivas definidas para el análisis con una serie de preguntas abiertas, cuyo fin fue orientar la indagación. Dichas categorías dan cuenta de

las diferentes dimensiones del empoderamiento, a saber:

El empoderamiento personal. Que no es otra cosa que el fortalecimiento individual, el cual hace que la persona se sienta capaz de manejar su propia vida, es decir, que incrementa la confianza en sí mismo y en su ejecución.

El empoderamiento interpersonal. O la capacidad para influir en otros y participar de las dinámicas sociales. Incluye también la capacidad para negociar y hacer que los puntos de vista personales sean tenidos en cuenta.

El empoderamiento comunitario. Capacidad para asociarse y asumir que participando en organizaciones de tipo comunitario se pueden lograr transformaciones sociales.

En todo caso, las narrativas de los entrevistados giraron alrededor de la experiencia de inclusión escolar, particularmente las contribuciones de esta en el empoderamiento.

Procedimiento

El procedimiento contempló tres etapas:

Selección de la muestra: La selección de la muestra se realizó de acuerdo con las condiciones señaladas anteriormente.

Recolección de información: Se realizaron en total 15 entrevistas en profundidad, tres a cada participante, en

un lapso de un año, las cuales fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Al finalizar cada una de las entrevistas, se elaboró un protocolo resumen con el fin de agilizar el manejo y la revisión de los datos para planear la entrevista siguiente y profundizar en aspectos que daban cuenta de los objetivos de la investigación.

Análisis y codificación de información: El análisis de la información se realizó a partir del análisis de la narrativa, de acuerdo con la propuesta de Strauss y Corbin (2002). Así, en primer lugar, se realizó el microanálisis de las narrativas, lo que permitió hacer una codificación abierta de acuerdo con las categorías deductivas establecidas. Posteriormente, se realizó la codificación axial para evidenciar las relaciones entre las categorías descritas y la posible emergencia de categorías inductivas.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados por cada una de las categorías:

Empoderamiento personal

Esta categoría deductiva permitió identificar, en la narrativa de los participantes, aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del fortalecimiento individual, el cual hace que la persona se sienta capaz de enfrentar situaciones difíciles y de orientar su propia vida. De acuerdo con los datos recogidos, esta dimensión del empoderamiento es la más desarrollada y se evidencia particularmente en tres subcategorías: primero, la aceptación de la discapacidad, que emerge con la participa-

ción de la persona en el proceso de inclusión escolar, lo cual significa el enfrentamiento continuo con su condición de discapacidad. En el caso específico de la parálisis cerebral, las deformaciones físicas y la falta de control del cuerpo, estas situaciones se comienzan a resignificar cuando cambian su connotación negativa de “defecto”. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, surge el proceso de identidad personal, pues dichos rasgos físicos, al ser connotados positivamente, se integran a la imagen del sí mismo en la medida en que lo identifica y lo diferencia de los otros. “puede sonar muy bobo... pero no he visto a una persona con un cuello como el mío, es como algo que solo tengo yo... ya como que es parte de mí”.

En el análisis de la narrativa, se construyeron dos subcategorías que explican este proceso. A la primera se le denominó “Aceptación de la discapacidad”, para hacer referencia a la resignificación que el sujeto hace de su autoimagen. A la segunda, “Identidad personal”, que lleva a que el sujeto se asuma como una persona con discapacidad y que no niegue esta condición.

En tercer lugar, aparece una sensación subjetiva de capacidad personal que se vincula con la oportunidad de enfrentarse a situaciones sociales y académicas, que brinda la socialización en la educación regular y que exige el desarrollo de estrategias de afrontamiento que al ser desarrolladas producen la experiencia de satisfacción y capacidad. En este sentido son reiterativas afirmaciones como: “he aprendido a sacar berraquera, a fortalecerme como persona”, “Ahora soy capaz de cosas que antes... ni pensarlo”. En la narrativa de los participantes,

es evidente que el ingreso al colegio ha significado la posibilidad de enfrentarse con los estereotipos sociales sobre la discapacidad, y de modo particular, el éxito académico se convierte en un factor que ayuda a superar las dificultades y contribuye al empoderamiento individual, “cuando me empezó a ir bien y vieron que era capaz, dijeron ¡huy este sí puede, sí sabe!”.

Se encontró que algunos participantes poseen un grado de confianza previo a la vivencia de la inclusión escolar y que se relaciona con el apoyo familiar y con las experiencias de rehabilitación anteriores, las cuales implicaron procesos de socialización más o menos enriquecidos. Sin embargo, desde la vivencia del sujeto, la inclusión es un momento vital crítico de “salir al mundo real”, y que aporta de manera directa a desarrollar una sensación de capacidad personal.

Al realizar el análisis de las relaciones entre estas subcategorías (aceptación de la discapacidad, identidad personal y sensación de capacidad), se encontró que el proceso de inclusión escolar y, en particular, la importancia que cobra para el sujeto su rendimiento académico redunda de manera positiva en la construcción de una expectativa de continuar estudios en educación superior que abarca la proyección a futuro. La posibilidad de tener desarrollo académico es vivida como una clave de desarrollo y como el máximo ideal para los participantes. Esto se evidencia en frases como: “Ahora pienso que... (silencio), eso de querer entrar a la Universidad... de querer hacer algo para surgir”; “quiero estudiar una carrera, seguir adelante... sí, eso es lo principal para mí ahora que he demostrado... que he podido”.

Empoderamiento interpersonal

El empoderamiento interpersonal se evidencia en cuatro subcategorías: Relaciones íntimas, influencia social, perspectiva del otro y afrontamiento de situaciones sociales.

La subcategoría de relaciones íntimas se refiere al establecimiento de relaciones afectivas con personas distintas al entorno familiar, lo que significa un fortalecimiento importante de su red de apoyo psicosocial. El establecimiento de relaciones íntimas ayuda a afrontar con éxito el proceso mismo de integración escolar, es decir que aquí se encuentra una doble vinculación: El proceso de inclusión escolar ayuda a establecer relaciones íntimas y estas posibilitan al discapacitado a su vez a enfrentar la inclusión, ampliando el rango de su red psicosocial. Particularmente, estas relaciones se construyen alrededor de las actividades académicas y de relaciones de amistad con compañeros sin discapacidad, que trascienden el espacio escolar. Al explorar las características de las relaciones de amistad, todos los participantes atribuyen el hecho de tener buenos amigos a la inclusión escolar, aunque reconocen que el acercamiento inicial se debió a que “se dieron cuenta que ellos eran capaces con el estudio”.

La influencia social implica la capacidad de la persona para incidir en otros o en las decisiones que toma un grupo. La percepción de que se es tenido en cuenta por los compañeros, particularmente en la realización de trabajos grupales, permite que el sujeto sienta que su participación influye en los resultados finales y que es tenido en cuenta como persona. En espacios extraesco-

lares, esto se vivencia en especial para planes de esparcimiento o diversión. “Yo voy a conciertos, he ido bastante... con mis amigas, si no fuera así, me tocaría todo con mi mamá o mi hermana”; “como saben que yo soy piloto, entonces me preguntan, lo que yo diga lo ponen porque saben que yo sé”.

La subcategoría de perspectiva del otro tiene una doble connotación. Por un lado, implica tomar conciencia de la percepción que la gente tiene de las personas con discapacidad y, por otro, de la propia capacidad que se tiene para influir en la sociedad. Los participantes identifican la ignorancia que las personas comunes tienen sobre la discapacidad y en especial sobre la parálisis cerebral. Reconocen la presencia de estereotipos sociales sobre la discapacidad que se evidencian en emociones como lástima o miedo, y en actitudes como el rechazo, la indiferencia o la caridad. Los participantes atribuyen la formación de los estereotipos sobre la discapacidad a que una gran mayoría de discapacitados “continúan escondidos” o “por miedo a intentarlo, miedo al rechazo, miedo a eso”. Consideran entonces que las personas con discapacidad tienen la responsabilidad y el compromiso de agenciar el cambio de la percepción que la sociedad tiene sobre ellas, ubicando la responsabilidad de esta problemática en el sujeto de manera individual.

Finalmente, emergió una subcategoría que dio cuenta del desarrollo de estrategias de afrontamiento de situaciones sociales como el rechazo, el temor, la burla, la lástima, entre otras. Los participantes evocan situaciones en las cuales han sido exitosos al enfrentar preguntas o juicios de otras personas sobre ellos y atribuyen el desarrollo de esta capacidad a la experiencia de inclusión.

Empoderamiento comunitario

Con relación a este empoderamiento, se encontró que aunque los participantes se identifican como integrantes de la población de personas con discapacidad, no identifican condiciones de vulnerabilidad o exclusión y tampoco posibilidades de agenciar cambios a partir de la organización comunitaria. Los problemas de las personas con discapacidad se perciben sobre todo en una dimensión psicológica, bien sea en la falta de aceptación de la discapacidad o en la falta de fortaleza individual para agenciar su propia situación y afrontar los obstáculos sociales, “pienso que es, no sé, por decirlo así, es como falta de carácter”.

En consecuencia, emergió una categoría inductiva que denominamos acción individual, la cual indica que las posibilidades de cambio para la población con discapacidad son comprendidas como un problema individual, de superación personal, más que como un problema de organización comunitaria. Los participantes conocen leyes que favorecen la inclusión de personas con discapacidad, sin embargo, ellos atribuyen, de manera exclusiva, la escasa participación y desarrollo de las personas en condición de discapacidad en espacios sociales a factores individuales y de índole psicológico.

Afirmaciones como “No, igual creo que la persona discapacitada es como la que más se debería interesar por eso, cada persona discapacitada debería interesarse más por esa parte... pero pues, ahorita hay una ley que dice que toca recibir a las personas con limitaciones en un colegio normal, pero ni por eso vienen, como que la gente discapacitada, como que no busca la oportuni-

dad... o es lo que yo veo”, demuestran que aun cuando se tiene conocimiento de la ley, la responsabilidad de la inclusión se percibe en forma individual.

Al indagar sobre el compromiso de ellos para aportar a la solución de los problemas de las personas con discapacidad, se observa que los participantes perciben su aporte a partir de su propia experiencia de superación personal, en el sentido de que quienes observen su caso podrán ver en ellos “un ejemplo de superación y verán que sí se puede”.

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue explorar la contribución del proceso de inclusión educativa en el empoderamiento de personas con discapacidad secundaria a parálisis cerebral. Para el logro de este propósito se llevó a cabo un análisis cualitativo de tipo hermenéutico interpretativo desde una perspectiva émica.

Con relación a la categoría de empoderamiento personal, se encontró que los participantes reflejan lo que Zimmerman y Rappaport (1988) denominan empoderamiento psicológico, que incluye factores como la autoestima y alto sentido de competencia personal. Estos factores constituyen componentes fundamentales que se arraigan en la personalidad y en los factores motivacionales propios. Igualmente, este resultado coincide con los planteamientos de Kieffer (1984) y Montero (2003), quienes muestran que el empoderamiento de activistas políticos está fuertemente relacionado con la eficacia percibida, la autoestima y el sentido de importancia causal; pero también diverge de los postulados de Riger (citado

por León, 1997), quien indica que el empoderamiento incluye el cambio tanto individual como colectivo, de tal modo que el empoderamiento, visto como autoconfianza y autoestima, debe integrarse necesariamente en un sentido de proceso con la comunidad, la cooperación y la solidaridad.

Con relación a la categoría de empoderamiento interpersonal, se construyeron cuatro subcategorías: relaciones íntimas, influencia social, perspectiva del otro y afrontamiento de situaciones sociales. Las relaciones íntimas permiten la construcción de redes de apoyo psicosocial diferentes a las que ofrece la familia. Al respecto, Goncalves de Freitas y Montero (2003) consideran que una red “es sobre todo una estructura social que permite difundir y detener, actuar y paralizar, en la cual las personas y la sociedad encuentran apoyo y refugio además de recursos” (pp. 173-174). Las relaciones íntimas a las que hace referencia la subcategoría en mención empoderan al sujeto al permitirle encontrar redes de apoyo para la actuación en la vida social. Son apoyo, por ejemplo, los amigos y familiares para hacer trabajos de tipo académico, para el desplazamiento físico en la ciudad, para incrementar la vida social e incluso para ganar confianza en sí mismo. A través de las redes sociales, la persona con discapacidad logra mejores niveles de participación, un objetivo claro de la inclusión escolar (Rodríguez, 2004).

Las redes se construyen a partir de relaciones de amistad, por lo que constituyen redes interpersonales cuyos miembros no están adscritos a ningún grupo organizado. Goncalves de Freitas y Montero (2003) describen además otro tipo de redes: las intergrupales, las interinstitucionales y las combinadas. Cada una de ellas

implica un mayor grado de organización social. Aunque en este caso las redes conformadas no son de alta organización y no incluyen a otras personas con discapacidad, sí es importante que la red psicosocial se convierta en generador de empoderamiento interpersonal, lo que a su vez marca el comienzo de un camino hacia el empoderamiento comunitario: “al pensar en red, se abandona la postura inmedatista para la solución de problemas en la organización comunitaria, y se asume una perspectiva de participación más extensa e intensa, de mayor alcance” (Goncalves de Freitas & Montero, 2003, p. 198).

La subcategoría de influencia social contribuye al empoderamiento en tanto se evidencia en el desarrollo de habilidades para negociar con otros, incluso con personas que pueden tener más poder, como los profesores y los padres, influyendo así en la dirección y la toma de decisiones sobre aspectos de su propia vida. Como refieren Rowlands (1997) y Peterson, Lowe y Aquilino (2005), se evidencia en este sentido un nivel creciente de actuación en un plano social inmediato, en donde las decisiones que se toman al interior de una interacción social son influidas por el sujeto.

La subcategoría de perspectiva del otro se relaciona de manera directa con el concepto de concientización. La concientización no es sinónimo de empoderamiento, pero sí es un componente importante de él. Al analizar el estadio de comprensión crítica de las fuerzas sociales del mundo de vida, Montero (2003, citado por Kieffer, 1982) señala que el sujeto se acerca a la perspectiva freiriana de concientización. De hecho, Freire (1997) define la concientización como “la profundización de la toma de conciencia. No hay concientización sin la toma

de conciencia, pero no toda toma de conciencia se prolonga obligatoriamente en concientización” (p. 132).

En la subcategoría de afrontamiento de situaciones sociales, se evidencia el desarrollo de capacidades para enfrentar la vida social, fundamentalmente por medio del desarrollo de estrategias de autocontrol y de la comunicación asertiva. Esta subcategoría se vincula necesariamente con los componentes psicológicos del empoderamiento personal, puesto que el afrontamiento de situaciones sociales, como el rechazo o la burla, requiere de la aceptación de sí mismo y en general del fortalecimiento personal.

La tercera categoría deductiva utilizada en el estudio, se denominó empoderamiento comunitario, que, como menciona Rowlands (1997), resulta necesario para que el individuo se percate de que trabajando conjuntamente se puede conseguir un impacto mucho mayor del que cada miembro de la comunidad podría alcanzar por separado. En los datos se evidencia que el nivel de empoderamiento comunitario es el más pobre entre las tres categorías previas analizadas. La subcategorías descritas indican que si bien existen ciertos problemas compartidos por las personas con discapacidad, como la presencia de prejuicios, estos son atribuidos a factores de índole psicológica e individual, restringiendo entonces la probabilidad de solución al plano de la acción individual y obviando el plano de la acción comunitaria.

En la subcategoría de acción individual son evidentes bajos niveles de conciencia crítica respecto a la existencia de mecanismos de exclusión de las personas con discapacidad, por eso la organización comunitaria

no se percibe como importante, como tampoco la necesidad de influir en las instituciones políticas. Esta manera de percibir los problemas y las posibles acciones para solucionarlos puede ser explicada (a manera de hipótesis) por la experiencia de atención que las personas entrevistadas han vivido en las instituciones de rehabilitación y educación especial a las que asistieron (algunos continúan hoy en procesos terapéuticos y médicos), las cuales siguen modelos médicos y psicológicos cuyos objetivos se centran en la superación de las deficiencias, sin concebir la discapacidad en su dimensión social.

Como propone Ibáñez (1982), el desarrollo del empoderamiento no es ajeno a la propia historia de socialización del sujeto y a su participación en instituciones sociales con sus variadas formas de ejercicio de poder. La percepción de empoderamiento se arraiga en la propia historia de vida de la persona, en sus experiencias y en la manera como resuelve la tensión necesaria entre los procesos de individuación y socialización.

No obstante, la persona genera compromisos con la comunidad de personas con discapacidad y esto, como dice Montero (2003), “conciernen al sentimiento ético de apego y obligación para la comunidad, que lleva a involucrarse en acciones colectivas que pueden producir beneficios para todos” (p. 67), aunque este se plantea desde la idea de superación personal e individual y no desde la acción comunitaria.

En general, de este estudio se puede concluir que los participantes construyen grados significativos de empoderamiento personal e interpersonal, mientras

que el nivel de empoderamiento comunitario es apenas incipiente. Las categorías de empoderamiento personal, interpersonal y comunitario están fuertemente interrelacionadas, pero el empoderamiento comunitario es el que permite un mayor nivel de empoderamiento (Montero, 2003). De modo que este resultado puede ser entendido como parte de un proceso de desarrollo del empoderamiento que involucra las esferas de lo individual y de lo colectivo, y que posiblemente constituyen una base para, posteriormente, agenciar acciones que trasciendan y busquen la transformación social en pro de mejores condiciones para las personas con discapacidad. Sin embargo, no hay razones para pensar que la evolución de un nivel al otro se produzca de manera espontánea.

Por otra parte, también se concluye que el *constructo* de empoderamiento resulta útil para interpretar los aportes de la inclusión escolar en el desarrollo de personas con discapacidad, en especial para quienes trabajan con los modelos sociales y buscan que el trabajo con estas personas “se focalice dentro de su experiencia y sus intentos, no solo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas” (Oliver, 1990, p. 11).

Finalmente, siguiendo a Rowlands (1997), se concluye que la integración escolar constituye una situación empoderadora, pues contribuye al desarrollo del empoderamiento en la persona con discapacidad; sin embargo, no es suficiente para que aparezca una toma de conciencia amplia de las dinámicas de poder que operan

en su contexto vital y que obstaculizan el desarrollo en la comunidad. Por consiguiente, tampoco se percibe la acción comunitaria como mecanismo de acción social.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Innovación y diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas. En: Torres, J., Román, M. y Rueda, E. *La innovación de la educación especial*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad. pp. 333-358.
- Balcazar, F., Keys, C. & Suárez-Balcázar, Y. (2001). Empowering Latinos with disabilities to address issues of independent living and disability rights. A capacity-building approach. *Journal of prevention and intervention in the community*, 21(2), 53-70.
- Both, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. Conferencia presentada en las VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Amarú: Salamanca.
- Brown, R. (1988). *Quality of life for handicapped people*. Londres: Croom Helm.
- Buursma, D. & Walter, M. (2008). Piggybacking: A Strategy to Increase Participation in Classroom Discussions by Students With Learning Disabilities. *Teaching exceptional children*, 40(3), 28-34.
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(1), 108-113.
- Checa, F. & Ato, M. (1995). Relaciones socioafectivas de alumnos ciegos y con baja visión en aulas ordinarias. Estudio sociométrico. *Revista Integración*, 18, 32-39.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Coster, W. & Haltiwanger, J. (2004). Social-Behavioral Skills of Elementary Students with Physical Disabilities Included in General Education Classrooms. *Remedial and special education*, 25(2), 95-103.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. & Royo, P. (1994). *Niños con dificultades para ver*. Colección de estudios Todos iguales, todos diferentes. España: Organización Nacional para Ciegos.
- Freire, P. (1997). *Entrevistas. La educación en la ciudad*. México: Tercer Mundo Editores.

- Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (1996). *Educational Research*. United States: Longman Publishers.
- Galloway, J. & Bernasek, A. (2004). Literacy and women's empowerment in Indonesia: implications for policy. *Journal of economic issues*, 38(1), 519-525.
- García, C. & García, E. (1991). Situación de alumnos con déficits visuales en aulas integradas. *Revista Integración*, 5, 24-30.
- Gerges, F. (2004). Rudderless in the storms. *Arab politics before and after the Iraq war. Dissent*, 51(1), 9-13.
- Goncalves de Freitas, M. & Montero, M. (2003). Las redes comunitarias. En: Montero, M. *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Paidós. pp. 173-201.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Hundert, J. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers to Develop Inclusive Class Interventions for Children With Disabilities: Generalization to New Intervention Targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 159-174.
- Ibáñez, T. (1982). *Poder y Libertad*. Barcelona: Hora S. A.
- Kay, S. (1998). Empowerment and political Kind: The role of disabilities service organization encouraging people with disabilities to vote. *Journal of Rehabilitation*, 64(2), 33-37.
- Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. En: Rappaport, J. & Hess, R. (eds). *Studies in empowerment: steps toward understanding and action*. New York: Haworth, pp. 9-36.
- Lincoln, N., Travers, C., Ackers, P. & Wilkinson, A. (2002). The meaning of empowerment: The interdisciplinary etymology of a new management concept. *International journal of management review*, 4(3), 271-290.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre la comunidad y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, M. (2001). *Un reencuentro con la vida. Evaluación de una propuesta pedagógica para niños con discapacidad cognitiva*. Proyecto de investigación Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP: Santafé de Bogotá.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Londres: McMillan.
- Peterson, N., Lowe, J., Aquilino, M. & Schnider, J. (2005). Linking social cohesion and interactional empowerment: support and new implications for theory. *Journal of community psychology*, 33(2), 233-244.
- Ramiro, P. (1982). *Importancia y urgencia de plantear la integración escolar*. Conferencia presentada en el primer Congreso de la Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos. Santander: España.

- Rodríguez, D. (2004). *Integración escolar y empoderamiento de personas con discapacidad física*. Tesis de grado de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional-CINDE: Bogotá, D.C.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam.
- Shalock, R. & Kiernan, W. (1990). *Habilitation planning for adults with disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Shalock, R. (1997). *Quality of Life: Vol II. Application to persons with disabilities*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Shalock, R. & Verdugo, M. (2002/2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, D. C.: American of Mental Retardation.
- Shogren, K. & Turnbull, A. (2006). Promoting Self-determination in Young Children with Disabilities: The Critical Role of Families. *Infant & Young Children*, 19(4). 338-352.
- Soukup, J., Wehmayer, M., Bashinski, S. & Bovair, J. (2007). Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-121.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Editorial Síntesis.
- Van Steenland, D. (1991). *La integración de niños con discapacidad a la educación común*. Unesco/Orealc: Chile.
- Vásquez, A. (2001). *Discapacidad e inclusión. Retos del nuevo milenio*. Ponencia presentada en la VI Conferencia intergubernamental iberoamericana de cooperación técnica para el desarrollo de políticas integrales para las personas mayores y personas con discapacidad-Riicotec. Lisboa.
- Verdugo, M. (1997, marzo). *Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato*. Conferencia presentada en las II Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.
- Verdugo, M. (2003). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. Universidad de Salamanca. Conferencia presentada en las V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.
- Wehmeyer, M. (1997). Self-determination as an educational outcome, a definitional framework and implications for interventions. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14(1), 175-209.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and other Developmental disabilities*, 14(1), 53-61.

- Wehmeyer, M. (2006). *Autodeterminación y discapacidades severas*. Conferencia presentada en las VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Amarú: Salamanca.
- Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaugh, D. & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield: Charles Thomas.
- Weissenberg, R. (1999). *The politics of empowerment*. Westport, CT: Praeger.
- Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, D., Deno, S. & Fuchs, L. (1995). When students fail to achieve satisfactorily: A reply to Leskey and Waldron. *Phi Delta Kappan*, 77, 303-306.
- Zimmerman, M. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, pp. 725-750.