

DAR LA VOZ EN LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA. DEBATES SOBRE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DESDE UN ENFOQUE BIOGRÁFICO–NARRATIVO

Give Word on Inclusive Investigation. Debates about Inclusion/Exclusion from a Narrative–Biographical Standpoint

Teresa Susinos Rada y Ángeles Parrilla Latas

Resumen

El trabajo expone algunas reflexiones y dilemas que tienen que ver con las posibilidades y los límites de los modelos biográfico–narrativos en el marco de una investigación que se reconoce como inclusiva y comprometida con la emancipación de aquellos a los que dice servir. Tales reflexiones tienen su fundamento en la experiencia de las investigadoras en diversos proyectos de investigación relacionados con los procesos de exclusión educativa y social en mujeres y jóvenes particularmente vulnerables a éstos.

Palabras Claves: Investigación biográfica–narrativa, inclusión y exclusión educativa y social, personas vulnerables, dar voz.

Abstract

This article presents thoughts and dilemmas which with the possibilities y limitations of narrative–biographical models in an inclusive research, committed with the autonomy of those which it serves. Such reflexions are founded on the experiences of the investigators during their research on education and social exclusion of women and vulnerable youths.

Key words: Narrative–biographical investigation, educative and social inclusion and exclusion, vulnerable people, give word.

En este artículo pretendemos exponer algunas reflexiones e inquietudes que se derivan de las investigaciones sucesivas que venimos compartiendo desde la Universidad de Cantabria y la Universidad de Sevilla (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, investigación en desarrollo²⁶) y que tienen que ver con las posibilidades y los límites de los modelos biográfico–narrativos en el marco de una investigación que se reconoce como inclusiva. En particular, nuestras investigaciones se han centrado en el estudio de la exclusión escolar y social en jóvenes analizada ésta desde un enfoque biográfico–narrativo. De la experiencia obtenida durante el desarrollo de nuestro trabajo investigador, han ido surgiendo algunas certezas y algunas incertidumbres, muchas de las cuales no estaban tan claramente presentes en el origen del proceso, y sobre las que hemos ido avanzando a lo largo de este tiempo, a sabiendas de la provisionalidad del conocimiento que de aquí se ha ido generando. A nuestro parecer estos cuestionamientos tienen que ver con interrogantes que están en el corazón mismo de la investigación inclusiva y que de una forma u otra están presentes en muchos de nuestros debates.

1. PARA EMPEZAR, ALGUNAS REFLEXIONES RELATIVAS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN EN JÓVENES

Como hemos dicho, en las últimas investigaciones que hemos emprendido pretendíamos conocer cómo se ha ido construyendo la experiencia de la exclusión social y escolar para algunos chicos y chicas jóvenes²⁷ (entre 18 y 25 años) por medio de diferentes técnicas biográfico–narrativas. Intentábamos con ello reconocer los hitos y problemas que ellos mismos identifican en su curso vital como elementos determinantes y que en su opinión podrían explicar parte de las limitaciones para la participación social a las que se ven sometidos (para una explicación más exhaustiva del proyecto, ver Susinos, 2007).

Así pues, el concepto nuclear que concitó nuestro interés es el de exclusión social, a cuyo estudio nos asomamos desde una perspectiva procesual, analizando la exclusión como un fenómeno construido a lo largo del tiempo y susceptible de ser narrado por los protagonistas del mismo. Por tanto, nos ha interesado en todo momento destacar que la exclusión se construye socialmente, que consiste en la denegación para algunas personas al acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía (Tezanos, 2001) y que desde el punto de vista subjetivo limita las condiciones de posibilidad en que tiene lugar la formación de la propia identidad. Es justamente esta subjetividad construida y los diferentes hitos en dicha construcción lo que pretendemos conocer de boca de los propios protagonistas. En nuestro trabajo esto es lo que denominamos el estudio de las *barreras sociales* (Zarb, 1997), que señalan metafóricamente aquellos obstáculos o impedimentos que las personas encuentran a lo largo de su vida, que les impiden la plena participación social y que finalmente “discapacitan”, excluyen o segregan a dichos individuos y/o colectivos. La exclusión social es aquí entendida como “opresión” en el sentido amplio, complejo y polimórfico que defiende Young (2000), y que hemos ejemplificado con el caso de las mujeres con discapacidad en otra parte (Susinos, 2006).

²⁶ La primera de las investigaciones estaba centrada exclusivamente en una muestra de chicas.

²⁷ Queremos hacer aquí referencia expresa a otros estudios que abordan también la exclusión social en jóvenes tras la escolaridad obligatoria por la sintonía argumental que nos une en el análisis de dicho fenómeno, tales como Martínez, 2004 y González, 2006.

Sin embargo, la propia idea de exclusión social que tomamos como punto de partida para nuestros trabajos ha necesitado ser problematizada a lo largo de nuestra investigación en dos sentidos. En primer lugar, porque hemos comprendido y comprobado en el análisis de los discursos de los jóvenes la necesidad de adoptar una mirada simultánea sobre los procesos de exclusión y sobre los de inclusión. En el análisis de las biografías narradas por los jóvenes participantes encontramos que las oportunidades incluyentes y participativas se entrelazan con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos de mayor o menor intensidad. En todo caso no es la presencia en una determinada comunidad o situación social de marcado carácter excluyente la que determina la situación, el riesgo, vulnerabilidad o exclusión de la persona, sino los procesos articulados para afrontar esa situación (Subirats, Carmona y Brugué, 2005; Escudero, 2004; Parrilla, 2007).

Esta constatación nos lleva a plantear el estudio de la exclusión desde acercamientos que tratan de captar su construcción dinámica e interactiva utilizando técnicas y procedimientos de recogida de información que nos acercan a las distintas dimensiones y ámbitos (familiar, escolar, laboral, etc.) en que transcurre la vida de los jóvenes. Pero no es suficiente el análisis de las causas que podrían favorecer la exclusión, ni incluso el estudio de episodios puntuales sobre determinadas situaciones excluyentes. Por eso, recurrimos también y de forma complementaria al análisis longitudinal y sincrónico de las barreras y ayudas que nos ofrecen las historias de vida, para acercarnos a la complejidad con que se entretrejen los procesos de exclusión social y educativa.

La segunda reflexión que viene a matizar nuestro concepto original de exclusión social tiene que ver con la necesidad de equilibrar en nuestra aproximación al fenómeno la consideración del impacto que sobre las personas tienen las estructuras sociales y la necesidad de reconocer la capacidad de los individuos de resistir a esos discursos dominantes. Tal y como apuntábamos en nuestro punto de partida, la exclusión social puede entenderse como irremediablemente impuesta a los jóvenes por medio de las que habíamos denominado barreras para la participación, pero esta posición deja muy poco espacio para apreciar cómo se produce la construcción de subjetividades que se “escapan”, que se apartan de esta posición de exclusión previsible dadas sus condiciones biográficas. La confirmación en las biografías de algunos jóvenes de este fenómeno de resistencia nos ha llevado a considerar insuficientes los supuestos de la reproducción (más acordes con las Teorías de la Socialización) para explicar cómo se produce la formación de identidades en condiciones sociales adversas. Así, junto a estos argumentos hemos tenido en cuenta las teorías de la resistencia que nos permiten reconocer y explicar la capacidad individual de resistir, de reaccionar a las condiciones socialmente impuestas y a los discursos hegemónicos. Esta posición nos ha permitido una comprensión más compleja del fenómeno que coincide con parte del debate teórico que se ha mantenido desde los Estudios de Género en el estudio de cómo se produce la formación de la identidad de género desde un enfoque más postestructural (Connell, 2005; Davies, 2003; Francis, 1999). Igualmente, desde los estudios de Discapacidad autores como Gabel y Peters (2004) han defendido con similares argumentos la que denominan la Teoría de la Resistencia, que en este caso explicaría cómo algunas personas con discapacidad resisten a los discursos dominantes del estigma, a la exclusión política y social y al poder de los expertos en la vida de las personas con discapacidad.

Por otra parte, nuestro estudio toma como punto de partida una idea amplia, comprensiva de la exclusión social (tal y como explicaremos más adelante), de forma que incluye entre los participantes

a jóvenes pertenecientes a colectivos étnico–culturales minoritarios, personas con discapacidad y a grupos económico–sociales desfavorecidos.

Todos estos chicos y chicas (en un número total superior a 60) han compartido con nosotros una amplia y detallada información biográfica derivada del uso de distintas técnicas biográfico–narrativas que se complementan unas a otras como instrumentos que estimulan el recuerdo narrado. Las técnicas utilizadas han sido (por este orden): autopresentación, entrevista biográfica, entrevista focalizada, análisis de una foto y biograma. La *autopresentación* es una pequeña descripción que el entrevistado hace de sí mismo. Debe entenderse como una toma de partido, una opción personal que pretende ofrecer una visión general y coherente de sí mismo ante los demás. La *entrevista biográfica* es una estrategia que nos permite reflexionar y rememorar la trayectoria vital de una persona. Es una entrevista amplia, en la que en un marco relajado de comunicación el entrevistado va rememorando diferentes aspectos de su biografía (personal, escolar, familiar, amorosa, etc.) a partir de núcleos temáticos (trayectoria escolar, relaciones sociales, acceso al empleo, vida familiar actual, vida familiar futura, etc.) que le propone el entrevistador. La *entrevista focalizada* es la continuación de la técnica anterior. En ella se vuelve a conversar sobre determinados aspectos o episodios que, una vez revisada a fondo la técnica anterior, merecen mayor atención. Proporciona, como señala Flick (2007), un tipo de conocimiento específico que es complementario al conocimiento más genérico obtenido en las entrevistas biográficas. Este autor lo denomina conocimiento episódico, siendo este un conocimiento de carácter argumentativo y explicativo, al estar vinculado a circunstancias concretas (el tiempo, espacio, personas, eventos, situaciones o vínculos) en torno a un episodio en cuestión. El *análisis de la foto* es otra técnica que hemos utilizado porque ofrece una imagen restringida, pero muy poderosa de situaciones, personas y momentos significativos en la vida de los jóvenes (Loizos, 2007). Con esta técnica el diálogo se establece a partir de una foto que el mismo entrevistado elige por su especial significado en su vida y a partir de la misma se indagan los diferentes acontecimientos y circunstancias que rodearon a esa imagen. Por último, el biograma recoge un conjunto de acontecimientos y su cronología que son considerados especialmente significativos para comprender la vida de esa persona. Es una estructura gráfica que recoge los espacios y tiempos que, desde la perspectiva actual del entrevistado, han ido configurando su vida con la valoración actual de cada uno de ellos²⁸.

A partir de toda la información biográfica que es proporcionada por cada uno de los participantes mediante este abanico de técnicas, hemos realizado dos tipos de análisis: uno individual, a modo de historia de vida o informe personal y otro análisis comparativo o general. Este segundo se ha realizado en función de varios vectores de análisis que tienen que ver con los tipos de barreras y ayudas previamente identificadas y codificadas en cada uno de los casos (escolares, laborales, personales, comunitarias, etc); análisis en función del grupo o colectivo de procedencia, análisis diferencial de cada una de las técnicas biográficas utilizadas, etc.²⁹

²⁸ Para profundizar en estas técnicas consúltese Domingo y Fernández (1999); Bolívar, Domingo y Fernández (2001), y Bauer y Gaskell (2007).

²⁹ Algunos de los resultados parciales de estas investigaciones se han publicado en: Susinos y Parrilla, 2004; Parrilla, 2005; Calvo y Susinos, 2005, 2006; Susinos y Calvo, 2006; Moriña, 2007; Gallego y Moriña, 2007.

2. ¿CÓMO CONSEGUIR QUE LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA TRASCIENDA EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD? DEBATES SOBRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA EN EL ESTUDIO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Como se sabe, el modelo inclusivo tiene su origen en los argumentos y las propuestas formuladas por los teóricos de la discapacidad, si bien, hoy todo el mundo afirma que sus intenciones y propuestas no están restringidas a los grupos de personas con discapacidad, sino que se predicán de todos los colectivos o individuos para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003). A pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre han sido capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más “inclusiva”, que abrace los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente marginados y que por tanto reúna las tradiciones de la investigación en los diferentes ámbitos de la sociología y la pedagogía de la diferencia. En nuestra opinión, este es un paso sobre el que aún tenemos que hacer un esfuerzo, a sabiendas de que este avance no será fácil porque las tradiciones académicas que han determinado cómo se construye el saber y cómo se parcela el conocimiento nos conducen a mantener visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social. Así, encontramos que las distintas disciplinas tradicionalmente han venido ofreciendo discursos propios e independientes sobre el fenómeno de la exclusión social. En particular, hasta hoy, los intentos de construcción conjunta se han centrado en el grupo que Slee (1997) identifica como: “clase, cultura y género” como ámbitos suficientes para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela (dejando al margen la discapacidad), lo cual ha sido fuertemente criticado por autores como Oliver, quien ha denunciado la pertinaz ausencia de la discapacidad en el discurso de la sociología.

Esta preocupación estaba claramente presente en el diseño de nuestra investigación, ante lo cual decidimos apostar por indagar en el territorio de lo común y compartido o, tal y como afirmaba Slee (1997), por reconocer la necesidad de que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.). Por ello, tal y como hemos dicho, la muestra de jóvenes de nuestro trabajo estaba constituida por chicos y chicas de grupos sociales, económicos y culturales desfavorecidos y también por jóvenes con discapacidad con el fin de enfatizar esta misma posición. Sin embargo, esta opción no nos lleva en modo alguno a ignorar o despreciar las diferencias entre los grupos y entre las personas participantes y en este punto nos encontramos con la dificultad derivada de cómo podemos mantener el equilibrio entre los argumentos de la igualdad y los argumentos de la diferencia sin traicionar a unos o a otros. Probablemente esta tensión no pueda ser resuelta más que en la comprensión de que ambas perspectivas se necesitan, siempre y cuando se produzca un reconocimiento mutuo. Como decimos, el diseño de la investigación está comprometido con la indagación de los elementos comunes que comparten todos los colectivos que podemos considerar excluidos, pero por otra parte, como veremos después, la propia metodología narrativa nos permite rescatar, reconocer y poner en valor la experiencia individual y las particularidades biográficas de cada caso.

Este intento de abordar la exclusión social bajo una definición tan amplia nos obliga a saber combinar con acierto las aportaciones de diversos campos del saber dentro de lo social que ahora necesitan

entenderse y buscar algunos puntos de encuentro. Así, lo que sabemos sobre la construcción social de la desigualdad desde los estudios de género, los estudios sobre discapacidad, los estudios sobre grupos étnicos, religiosos o culturales minoritarios, etc. tiene sin duda confluencias que hay que rescatar para esta finalidad común, pese a que no es esta nuestra tradición académica más corriente. Pero, no podemos olvidar, como asegura Morin (2003), que la prevalencia de las disciplinas académicas tradicionales en la investigación tiene efectos sobre el mismo conocimiento, el cual queda falseado e incompleto. El conocimiento disciplinar especializado nos impide unir, situar una información en su contexto natural y con ello perdemos la capacidad de globalizar, de apreciar los conocimientos como parte de un conjunto más amplio, cuando las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización y la globalización.

Por otra parte, según este autor, este mismo modo de proceder también destruye la solidaridad y la responsabilidad porque el modo compartimentado y parcelado en que viven los especialistas y técnicos expertos (pero también las administraciones y burocracias) hacen que se pierda de vista el conjunto, haciendo que nuestra responsabilidad recaiga únicamente sobre grupos concretos o colectivos previamente parcelados, ignorando o despreciando las necesidades de los demás colectivos y reafirmando sus diferencias.

3. DILEMAS NO RESUELTOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y EL PROTAGONISMO EN LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

En este punto se debaten numerosos asuntos entremezclados que en el fondo cuestionan los sistemas tradicionales de jerarquía en la producción del conocimiento y se preguntan sobre dónde se originan y gestionan los discursos válidos y con reconocimiento, esto es, quién puede hablar, quién puede investigar, quién sabe.

Descubrimos aquí la necesidad de avanzar en el análisis de la exclusión, no tanto desde la posición más extendida que nace del análisis que realizan los profesionales (políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.), sino más bien desde una posición más democrática en la que nos preguntemos cómo podemos ampliar la presencia y la participación de las personas que habitualmente no tienen voz propia en nuestra investigación.

No es esta una cuestión decorativa o sin importancia puesto que ya sabemos, tal y como afirmaba Foucault, que no se puede separar el conocimiento y el poder porque las mismas estructuras que mantienen uno mantienen el otro. Por eso, tiene mucho sentido recordar aquí las palabras de Mike Oliver cuando afirmaba:

“En mi propia carrera como investigador soy consciente de que he pasado de ver la investigación como un intento por investigar el mundo a ver la investigación como una acción implicada en producir el mundo” (Oliver, 2002).

Como hemos dicho, una inquietud fundamental en nuestra investigación era cómo “dar la voz” a los jóvenes. Esta idea de conseguir una presencia más real, más genuina de los participantes en los procesos de investigación se conoce en el ámbito de la discapacidad como Modelo participativo o emancipatorio, pero tiene muchos elementos en común con los argumentos que se han mantenido, por ejemplo, desde los Estudios de Género, y en general con reivindicaciones de los colectivos que no se han visto representados en la investigación social tradicional.

Oliver (1992³⁰) describió este modelo de investigación, desde la sociología de la discapacidad, oponiéndolo a los modelos utilizados hasta el momento, conocidos como positivista e interpretativo. Argumentaba entonces que:

“Las personas con discapacidad han empezado a ver la investigación como una violación de su experiencia, como algo irrelevante para sus necesidades y como un fracaso para la mejora de sus circunstancias de vida materiales y para su calidad de vida” (Oliver, 1992).

Esto hace que la investigación emancipatoria se plantee como una alternativa radical a la investigación positivista clásica y se encuentre comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y con el “empowerment”. Así, la investigación debe guiarse hacia la finalidad de la emancipación, es decir, debe contribuir a cambiar el mundo más que a describirlo.

Tal y como fue definido por Mercer (2002) y Barnes (2001), este modelo se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Rechazo del modelo individual de discapacidad y aceptación del modelo social
- Negación de la neutralidad y objetividad del investigador. Defensa de un modelo partidario (partisan) de investigación con la finalidad de facilitar las luchas políticas de las personas con discapacidad.
- Cuestionamiento del modelo de relación jerárquico tradicional entre investigador e investigado.
- Pluralidad metodológica
- Resultados prácticos

Para nosotras, se trataba en definitiva de reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen de la investigación de forma que aumente su protagonismo en la definición de los problemas que merecen la pena ser investigados, en la narración que se hace de su propia historia, en el formato que adopta dicha investigación y, como consecuencia, en las políticas que se emprenden a partir de todo ello. Es este un paso necesario para romper con la tradición investigadora que se viene desarrollando en la que el discurso y los intereses del investigador dominan sobre el del colectivo objeto de la investigación, con lo cual, tal y como se ha denunciado por ejemplo desde los estudios de género, se universaliza la experiencia masculina y se omite o distorsiona la experiencia femenina (Marshall y Young, 2006; Fonow y Cook, 2005) y, de la misma forma, en los Estudios de Discapacidad la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos, hasta el punto de que, como se ha dicho, la historia de la discapacidad no es propiamente la historia de las personas con discapacidad, sino de las representaciones que elaboramos sobre ellas.

Todo ello nos ha llevado a plantearnos la necesidad (aún no resuelta para nosotras) de reflexionar y matizar sobre qué significa “participar” y como ello podría conseguirse en cada una de las fases de la investigación. Así, se ha argumentado que hay preguntas de gran relevancia para la vida de algunas

³⁰ Este artículo es la contribución probablemente más influyente y más citada para establecer las bases del nuevo paradigma de la investigación emancipatoria sobre discapacidad (Mercer, 2002, p. 232).

personas que se pierden y se desconsideran en los modelos más clásicos de investigación, que no abordan las necesidades reales de los sujetos. En otros casos para conseguir una mayor relevancia de lo que se investiga es preciso reenfocar o redefinir algo que se ha considerado un problema. Esto no siempre es fácil porque requiere de nosotros el ejercicio mental de dudar de lo que “desde siempre” hemos tenido por cierto, retar al sentido común y poner en cuestión lo que damos por verdadero sin más.

Otro ejemplo sobre cómo aumentar la participación ha sido apuntado por Barnes y Mercer (1997) quienes han hecho notar cómo un elemento fundamental es la propia difusión de los resultados de la investigación. Esta es una fase que habitualmente se desatiende y, sin embargo, no es indiferente en absoluto cómo se lleva a cabo. Sin duda, al otorgarle la relevancia que merece a esta fase estamos cumpliendo con el cometido de devolver adecuadamente la información obtenida a lo largo del estudio. Para ello esta información tendrá que adoptar formatos accesibles en cuanto al contenido y a la forma, tendría que revertir en los propios investigados y, además, ampliarse a otras audiencias no habituales y por mecanismos menos convencionales, además de aquellas a las que acostumbramos a enviar nuestros informes de investigación.

La idea y el alcance de la participación podría ser por último, revisada si se analiza desde una perspectiva más amplia como la que venimos defendiendo, que nos llevaría a incrementar la intensidad y las modalidades de participación de los jóvenes. De las narraciones y relatos de sus vidas se podría pasar a otras acciones más específicas dirigidas a potenciar una mayor incorporación de los participantes en todas las etapas del proceso de investigación. Los ejemplos de la llamada Investigación Participativa en América Latina (Latapí, 1998) muy desarrollados en sectores y con poblaciones vulnerables socialmente podrían servir para explicar esta cuestión, que en nuestro caso se ha resuelto inclinando la balanza hacia la participación dentro del marco narrativo a través del propio autoanálisis que supone la investigación biográfico–narrativa.

Por último, “dar la voz” es en sí misma una iniciativa inclusiva prometedora, no sólo en la investigación, sino también como elemento de innovación en las instituciones, tal y como viene demostrando Jean Rudduck (2006, 2007) en sus investigaciones sobre cómo aumentar la participación del alumnado en todos los aspectos de la vida escolar. Para esta autora, el aumento de la participación estudiantil reta a la seguridad que proporcionan las formas tradicionales de poder entre profesores y alumnos y nos obliga a redefinir las fronteras de lo posible. Los beneficios de una iniciativa como esta sólo son posibles cuando el profesorado aprende a “mirar” a los estudiantes con otros ojos, a admitir que hay ámbitos que ahora están vetados a los alumnos que, sin embargo, pueden ser objeto de consulta y a proponer consultas que sean verdaderamente inclusivas, esto es que representen las voces de todos los alumnos. En la misma línea los trabajos de Sheehy, Nind, Rix y Simmons (2005) proponen la entrada de nuevas voces y relaciones en el estudio de procesos complejos y sociales, como el que nos ocupa. Estos autores ofrecen ejemplos de proyectos de investigación en los que a través de sus voces, alumnos con discapacidad (Alderson, 2005), padres (Wolfendale, 2005) o profesores se implican activamente en el proceso de investigación.

4. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA O CÓMO ENSAYAR METODOLOGÍAS DIRIGIDAS A LA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LOS FENÓMENOS Y EN LAS QUE EXISTA UN AUTÉNTICO RECONOCIMIENTO Y UN MAYOR PROTAGONISMO DE LOS “INVESTIGADOS”

Sin duda, otro gran asunto sobre el que puede debatirse aquí tiene que ver con los modelos metodológicos que elegimos en nuestras investigaciones. Muchas son las razones que nos han llevado a elegir metodologías dentro del mundo cualitativo, pero en este caso, entendemos que estas metodologías son un vehículo privilegiado para “dar voz” a los jóvenes, para enfatizar su propia experiencia y para proponer nuevas vías de acceso al conocimiento de lo social más allá de los métodos tradicionales de investigación (De Vault, 1999). La recuperación del punto de vista privado, el énfasis en lo particular y en la dimensión más emotiva de la experiencia humana encuentran un cauce privilegiado de expresión en metodologías como estas (y en especial las narrativas) y, por otra parte, tal y como han explicado Fine et al. (2000) las decisiones metodológicas no son irrelevantes o inocuas sino que tienen una enorme centralidad en los procesos de indagación si tenemos en cuenta que, lejos de ser estrategias pasivas, sólo a través de determinadas metodologías es posible revelar, producir o posibilitar distintos tipos de identidades.

Las metodologías narrativas han sido muy utilizadas desde la antropología, los estudios etnográficos y ciertas corrientes de la sociología (Bertaux, 2005; Subirats, 2005) y también, aunque con mucha menor frecuencia, en el ámbito educativo (Bolívar et al., 2001) y en particular en el mundo de la discapacidad (Booth y Booth, 1997; Armstrong, 2003). La investigación narrativa también está muy ligada al desarrollo de los estudios de género (Birbaumer et al., 2007; Labrecque, 1998; Bjerrum y Rudberg, 2000; Britton y Baxter, 1999; Burns y Walter, 2007) y a los estudios de enfoque postestructural que se centran más bien en rescatar las micro-narrativas y la multiplicidad de discursos más que las verdades únicas y totales, lo cual permite representar mejor la idea de desorden, de flujo o de apertura que según los autores de esta corriente caracterizan a los fenómenos sociales.

Como metodología aplicada al estudio de la exclusión, confirmamos con Barton y Oliver (1997) que comprender la exclusión plantea la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma (los mecanismos y las formas que conducen a ella, los participantes en ese proceso, las relaciones entre estos y los excluidos), sino también la dimensión personal y subjetiva (la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión). En particular, defiende Barton que existe en el momento presente una urgente necesidad de aumentar el reconocimiento y la comprensión de las personas con discapacidad a través de sistemas que practiquen el “arte de escuchar” sus voces (Barton, 2005:325). Entendemos que nuestras investigaciones suponen una aportación en esta línea que propone Barton al propiciar una mirada sobre los procesos de construcción de la exclusión desde “dentro”, desde la propia narración de la experiencia vital.

Esencialmente, este modelo metodológico se basa en la idea de que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y que las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo y les permiten construir su propio yo (Bolívar et al., 2001; Britton y Baxter, 1999). Así pues, a través de los relatos nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar que dan significado a nuestras vivencias y el lenguaje es el que permite la cons-

trucción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el modo en que los individuos cuentan su historia (lo que destacan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, etc.) moldea lo que pueden declarar de sus propias vidas. De hecho, el mismo Bruner afirmó que *“los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo”* (Bruner y Weiser, 1995:177–178).

En nuestro caso particular, dentro del amplio abanico de métodos basados en la narración (biografías, autobiografías, historia oral, ...), las investigaciones que hemos llevado a cabo se sitúan dentro del ámbito de las historias o los relatos de vida realizados a partir de entrevistas biográficas (Bertaux, 2005). La información biográfica que el entrevistado proporciona en el marco de cada una de las técnicas de entrevista es reelaborada, sintetizada e interpretada por los investigadores, quienes le dan forma de historia de vida. Igualmente es tarea de los investigadores la comparación de cada relato biográfico, la búsqueda de patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias vitales de los jóvenes, etc. Sin duda, todos estos procesos de análisis e interpretación se ven guiados por el propio relato narrativo (la voz de los jóvenes), pero también por las propias prioridades y creencias de los investigadores. Por ello, es necesario reconocer que el resultado final es siempre una síntesis más o menos armónica, más o menos negociada de la posición de ambos y por tanto ha de ser reconocido como un conocimiento elaborado a varias voces. En este sentido se nos han planteado numerosas dudas sobre cuál debe ser la posición del investigador en relación al relato y con qué intensidad se puede hacer notar su presencia. Cualquiera que sea la posición finalmente adoptada (de mayor o menor visibilidad del investigador), es innegable e inevitable la presencia de ambos (investigador/investigado) en el relato final. Tal y como afirman Clandinin y Conelly (1995:51) es imposible acallar las voces teóricas de los investigadores porque *“no somos escribas, también somos contadores de historias y vividores de relatos (...) lo escrito finalmente es un documento colaborativo, una historia construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador como del participante”*.

Por otra parte, otros dilemas se han planteado a lo largo del proceso investigador porque la investigación biográfica se encuentra siempre entre dos extremos (Conink y Godard, 1998) que nosotras también hemos encontrado difíciles de equilibrar. Por una parte la narración biográfica individual puede ser tomada como un caso único, pero que forma parte de un fenómeno social general, en cuyo caso trataremos siempre de conferirle a cada caso particular un estatus de tipo social, general. Por otra parte, en el otro extremo estaría la consideración de cada biografía como una pieza única e irrepetible con poca o ninguna capacidad de generalización, lo cual nos llevaría a la necesidad de presentar las historias de vida como unidades que se autoexplican y a otorgarle únicamente el valor de lo particular, de la narración en sí misma. En este punto dilemático decidimos acordar con Bolívar et al. (2001:131) que *“el interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que –no obstante– pueden aportarnos comprensión de otros similares, y –en esa medida– tener poder de ser generalizado en algún grado.”* Este es el uso que nosotras queremos dar a la metodología biográfico–narrativa. Nuestra intención no es comprobar ni confirmar visiones de conjunto o modelos explicativos generales sobre la exclusión social más o menos deterministas (por ejemplo, que los jóvenes sin cualificación profesional se encuentran con mucha mayor frecuencia en situaciones intermitentes de desempleo o de empleo precario), sino que buscamos en sus relatos e historias (además de los aspectos comunes) los episodios

singulares o epifanías que nos permiten identificar los elementos decisivos en sus vidas o los puntos de inflexión en las mismas. De este modo podemos identificar los rasgos transversales o comunes entre distintos participantes, pero también rescatar y poner en valor las diferencias, lo particular, lo genuino de cada biografía, tratando de buscar un equilibrio en este dilema que se nos plantea.

Por otra parte, existe otra dificultad derivada de nuestra opción por estudiar la exclusión desde las historias biográficas individuales que queremos destacar aquí como parte del elenco de cuestiones que pueden ser discutidas en el seno de nuestro propio estudio. Si bien como hemos señalado, la narración del proceso de exclusión como relato individual es legítima y tiene sus virtualidades, sin embargo también podría plantearse la necesidad de analizar los procesos de exclusión tomando en cuenta las múltiples voces de quienes participan en una misma situación o relato de vida (por ejemplo en una familia o comunidad). Esta opción llevaría a ampliar considerablemente el número de participantes posibles en el estudio de cada caso, articulándose en ese caso narraciones convergentes y divergentes (polifónicas) que a su vez permiten reflejar la dimensión siempre problemática del conocimiento. Las experiencias de narrativas construidas en base a relatos cruzados popularizadas en México a través por ejemplo del caso de la familia Sánchez (Lewis, 1965) ilustran este dilema y proponen otro modo también interesante de hacer narrativas que debe ser tenido en cuenta.

Por último en este punto queremos señalar que tiene especial interés para los objetivos de nuestra investigación reconocer cierta virtualidad emancipatoria de los métodos biográfico–narrativos. Nos referimos al efecto que provoca en los participantes la situación de recordar su vida, contarla, argumentarla y darle un sentido determinado.

Por una parte, según se ha confirmado ampliamente, el análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador, porque “contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser” (Bolívar et al. 2001:62). Sin duda nosotras podemos corroborar esta afirmación desde la experiencia de nuestro trabajo con metodologías biográfico–narrativas. Todos los jóvenes que decidieron participar en la investigación confirmaron de forma más o menos explícita este fenómeno de re–aprehensión de su propia biografía, reconociendo en muchas ocasiones que el ejercicio de relatarse, de ordenar y justificar sus recuerdos biográficos había sido una ocasión única para ellos que les exigió un esfuerzo intelectual y moral que tiene que ver con este proceso de (re)conocimiento personal del que hablamos.

5. ¿CUÁLES SON LOS USOS LÍCITOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA?, ¿DE QUIÉN ES PROPIEDAD LA INVESTIGACIÓN? O ALGUNOS DEBATES SOBRE LA AUTORÍA

Esta última cuestión nos introduce en un tema característico de los debates y reflexiones en el seno de nuestras investigaciones: la cuestión del uso y propiedad de la información obtenida a través de la investigación. ¿Quién tiene la autoridad y el control final sobre la publicación e interpretación de los relatos en los estudios narrativos? No hay una respuesta fácil a esta cuestión ya que la investigación narrativa, como venimos planteando, supone poner en el punto de mira lo que las personas nos cuentan sobre los hechos, emociones, y situaciones significativas en sus vidas. Plantea por ello cuestiones nuevas y específicas que van más allá de las que desde un marco tradicional de investigación podríamos hacernos.

Jenkins (1993) plantea tres posturas posibles asociadas a esta cuestión que, analizadas desde la óptica de la investigación narrativa, nos pueden ayudar a entender la singularidad de las cuestiones éticas en el ámbito de nuestros estudios. La primera de ellas defiende la primacía del crecimiento de la ciencia, por encima del derecho de los participantes en el estudio. Esta postura llevaría a hacer pública información que podría desconsiderar los derechos y preferencias de los participantes, pero que aportaría mérito científico a la investigación. Punch (1986) por ejemplo defiende que la investigación pertenece al investigador y plantea que garantizar el anonimato es una cautela suficiente que podría sustituir el consentimiento de los participantes sobre las publicaciones de datos. Pero aún en ese caso, se corre el riesgo de convertir la narrativa en un relato meramente al servicio de la comunidad científica. Esto convierte al sujeto participante no sólo en un medio para fines profesionales, sino que como mantiene Dussell (1998), lo cosifica, haciendo de él un “objeto” pasivo sobre el que se actúa. Parece claro por eso, que garantizar la confidencialidad, el anonimato o el consentimiento informado, criterios suficientes en otros tipos y planteamientos de investigación más tradicionales, puede ser insuficiente para la investigación que nos ocupa.

La segunda postura defiende el derecho individual de los participantes a decidir, vetar o aprobar cualesquiera de los usos que los investigadores quieran hacer de sus datos. Para garantizar esta exigencia se han usado con frecuencia, tanto el consentimiento informado al iniciar el estudio, como la “devolución de la información” a los participantes al finalizar el mismo. Sin embargo, no es fácil lograr acuerdos sobre los procedimientos que han de usarse para obtener dicha aprobación. Así, Josselson (1996) plantea cuestiones como las siguientes: ¿es suficiente con negociar la publicación del trabajo en un momento previo del estudio?, ¿ha de darse la posibilidad al participante de ver in situ las informaciones e interpretaciones vertidas en el estudio?, ¿se debe el investigador, en el relato narrativo, a su audiencia o al participante?, etc. Esta postura, además, convertiría al investigador narrativo en una suerte de transcriptor o amanuense, de la que en nuestro caso no participamos, puesto que como hemos manifestado más arriba, nuestro trabajo narrativo y nuestro lugar en la investigación no se circunscribe a relatar de forma sintética lo que los participantes intentan decir.

Por eso, la tercera postura que Jenkins plantea, en términos de la co-propiedad de los datos entre investigadores e investigados es desde nuestro punto de vista una alternativa realmente interesante, que está basada en la consideración del carácter singular y distintivo de la investigación narrativa (Smythe y Murria, 2005:183). No sólo difiere de la investigación tradicional en cómo se construye el conocimiento, sino que asume la existencia de perspectivas múltiples en los informes narrativos. No hay por ejemplo una única forma de narrar una historia, de interpretarla, de escribirla, sino múltiples formas de acercarse a la misma, porque el discurso narrativo tiene que ver con relaciones entre particularidades más que entre generalidades abstractas que ha de considerar necesariamente las intenciones y motivaciones humanas.

Además de estas consideraciones, está la cuestión de quién tiene la autoridad interpretativa de la información (desde qué marcos de análisis se analizan los datos) y cómo se negocia la misma con los participantes, cuestión ésta mucho más compleja y singular que la de quién ostenta la autoridad para decidir el uso y difusión de los informes y datos del estudio. Así, la generación, interpretación y publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, en el que la interpretación de los datos se somete a procesos de clari-

ficación y negociación con los participantes, en los que se asumen obligaciones, pero también riesgos y decisiones por ambas partes. Desde esta misma acepción se plantea incluso la escritura compartida como alternativa a la tiranía académica (entendida ésta como las lecturas sesgadas que se ofrecen de determinados fenómenos realizadas desde plataformas teóricas no explicitadas) que subyace a muchos trabajos de investigación (puede verse sobre este punto el mencionado trabajo de Gillman, Swain y Heyman, 2006).

6. BREVEMENTE, PARA FINALIZAR

A través de este entramado de reflexiones (que podrían haber sido más y que podrían haber sido otras) hemos querido transmitir algunas de nuestras certezas provisionales y algunas de nuestras dudas presentes sobre la tarea de investigar en un modelo que se reconoce como inclusivo. Esta iniciativa nos parece importante porque nos permite ir avanzando en el cometido común de establecer las bases para identificar otros modos alternativos de indagar y de bucear en la complejidad inherente al estudio de lo social. La constatación de las limitaciones que los modelos más tradicionales nos ofrecen para abordar determinados aspectos de la vida social nos lleva a la búsqueda de alternativas metodológicas, tal y como hemos defendido aquí, que resuelvan de forma más satisfactoria nuestras preguntas actuales.

Finalmente, podríamos decir, como conclusión de todo lo dicho, que la investigación que uno emprende no es irrelevante ni para el desarrollo general del conocimiento, ni para las políticas sociales que de él se derivan, ni, por tanto, para la vida de las personas que debieran beneficiarse de todo ello. Pero, tampoco son inocuas en última instancia para la propia biografía del investigador. Por ello, nos gusta creer, tal y como afirma Plummer (2005, p. 13), en argumentos de Norman Denzin, que “los investigadores deben tomar partido, deben investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos, deben prestar atención a experiencias relevantes para ellos, deben privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, deben examinar múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador. Ello llevaría a un nuevo compromiso con un proyecto auto-reflexivo, moral y político en las humanidades y en las ciencias sociales”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2005). Research by children. En: Sheehy, K., Nind, M., Jonathan R. y Simmons K. (Eds). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Barnes C. y Mercer G. (1997) (Eds). *Doing disability research*. Leeds: Disability Press.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57(3), pp. 317-327.
- Barton, L. y Oliver, M. (1997) (Eds.). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
- Bauer, M. y Gaskell, G. (Eds) (2007). *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

- Birbaumer, A. et al. (2007). From the margins to a field of opportunities: Life store patterns of women in ICT. *Women's Studies International Forum*, 30, pp. 486–498.
- Bjerrum, H. y Rudberg, M. (2000). Gender, love & education in three generations: the way out and up. *European Journal of Women's studies*, 7(4), pp. 423–453.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Booth, W. (1997). Making connections: a narrative study of adult children of parents with learning difficulties. En: Barnes, C. and Mercer, G. *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.
- Britton, C. y Baxter, A. (1999). Becoming a mature student: gendered narratives of the self. *Gender and Education*, 11 (2), pp. 179–193.
- Bruner, J. y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: D.R. Olson y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Burns, D. y Walker, M. (2007). Feminist methodologies. En: Somekn, B. y Lewin C., *Research methods in the social sciences* (pp. 66–73).
- Calvo, A. y Susinos, T. (2005). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico–narrativa. Congreso de Nacional de Sociología de la Educación. Septiembre, Santander (en prensa).
- Calvo, A. y Susinos, T. (2006). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. Congreso Internacional CESE, Universidad de Granada.
- Clandinin, F.M. y Conelly, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En: Thierry Lulle et al. (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona: Anthropos.
- Connell, R.W. (2005). Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14 (2), pp. 11–28.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*, Cresskill: Hampton Press.
- De Vault, M.L. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(1).
- Fine, M. et al. (2000). For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. En: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Pub.
- Flik, U. (2007). Episodic interviewing. En: M. Bauer, y G. Gaskell (Eds) (2007). *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Fonow, M.M. y Cook, J.A. (2005). Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. *Signs: Journal of Women Culture and Society*, 30(4), pp. 2211–2236.
- Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post–structural relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research, *Gender and education*, 11(4), pp. 381–393.
- Gabel, S. and Peters, S. (2004). Presage of a new paradigm: Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability and Society* 19, pp. 571–596.

- Gallego, C. y Moriña, A. (2007). Barreras y ayudas a la inclusión: la historia de vida de Gema. Congreso Internacional de orientación educativa y profesional. Castellón de la Plana, noviembre.
- Gillman, M., Swain, J., y Heiman, B. (2006). Life History or Case History: the objectification of people with learning difficulties through the tyranny of professional discourses. *Disability and Society*, 12(5), pp. 675–694.
- González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*, 4, (1), pp. 1–15.
- Jenkins, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. En: Hammersley, M. (Ed). *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Josselson, R. (1996). On writing other people's lives: self-analytic reflections of a narrative research. En: Josselson, R. (Ed.). *The narrative Study of lives*. California: Thousand Oaks.
- Labrecque, M.F. (1998). Metodología feminista e historias de vida: mujeres, investigación y estado. En: Thierry Lulle et al. (coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos.
- Latapí, P. (1998). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. Mexico: Joaquín Mortiz.
- Loizos, Peter. (2007). Video, film and photographs as research documents. En: Martin, Bauer y George Gaskell (Eds) *Qualitative Researching with text, image and sounds*. London: Sage.
- Marshall, C. y Young, M.D. (2006). Gender and methodology. En C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (Eds), *Gender and Education*. London: Sage.
- Martínez, B. (2004). Senderos que bordean la inclusión educativa en la ESO. Comunicación presentada al VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las instituciones educativas.
- Mercer, G. (2002). Emancipatory Disability Research. En: C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (ed.). *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Morin, E. (2003). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. Disponible online en: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm> .
- Moriña, A. (2007). Experiencias de integración escolar: historias de exclusión educativa. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Educación Especial y Universidades. Huelva.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research productions? *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), pp.101–114.
- Oliver, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. 1 Annual Disability Research Seminar. University College of Dublin.
- Parrilla, A. (2005). The Construction of Social and Educational Exclusion Process in Young People: Life History of Desiré. Comunicación presentada a ISEC, Manchester.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton and F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2005). La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer). http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf
- Parrilla, A y Susinos, T. (Dirs.) (En desarrollo). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla) (Proyecto I+D+I 2004–07 del Ministerio de Educación y Ciencia).
- Plummer, K. (2005). *Documents of life. An invitation to a critical humanism*. London: Sage Pub.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of fieldwork*, Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, 3.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Students voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2) pp. 219–231.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sheehy, K.; Nind, M.; Rix, J., y Simmons, K. (2005). *Ethics and research in inclusive education*. London, Routledge Falmer.
- Slee, R. (1997). Supporting an international interdisciplinary research conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), pp. i–iv.
- Smythe, W. y Murria, M. (2005). Owing the story: ethical considerations in narrative research. En: K. Sheehy, M. Nind, J. Rix, y K. Simmons (2005). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Subirats, J. (dir.) (2005). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Subirats, J. Carmona, R. y Brugué, J. (2005). *Riesgos de exclusión social en las comunidades autónomas*. Institut de Govern i polítiques públiques. UAB.
- Susinos, T. (2006). Mujeres (dis)capacitadas o la construcción social de un yo deficitario e incompleto. En: A. Calvo, M. García y T. Susinos (Eds.) *Mujeres en la periferia. Algunos debates sobre género y exclusión social*. Barcelona: Icaria.
- Susinos, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons, *Disability and society*, 22 (2).
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8–9, pp. 87–106.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En: López, Julián et al. (eds) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Tezanos, J.F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Wolfendale, S. (2005). Parents as partners in research and evaluation: methodological and ethical issues and solutions. En: Sheehy, Kieron; Nind, Melanie; Rix, Jonathan, y Simmons, Katy (Eds). *Ethics and research in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/ Feminismos.
- Zarb, Gerry (1997). Researching disabling barriers. En: Barnes, C. y Mercer, G. *Doing disability research*. Leeds: The disability press.