



INVESTIGACIÓN INCLUSIVA EN TIEMPOS DIFÍCILES. CERTEZAS PROVISIONALES Y DEBATES PENDIENTES

Teresa Susinos y Ángeles Parrilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>



Agradecemos la oportunidad que nos ofrece REICE de visitar el artículo que originalmente se titulaba “Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo” (Susinos y Parrilla, 2008) que fue publicado en esta misma revista hace casi cinco años. Dicho artículo constituía una reflexión principalmente metodológica sobre las investigaciones que finalizábamos entonces (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2008¹) que se centraban en el estudio de la exclusión escolar y social en jóvenes analizada ésta desde un enfoque biográfico-narrativo y con claras raíces en el modelo de inclusión educativa.

Planteábamos entonces algunos dilemas que están en el corazón mismo de la investigación inclusiva y que de una forma u otra están presentes en los foros y debates de investigación que frecuentamos. Este artículo toma como punto de partida aquellas reflexiones para avanzar algunas nuevas conclusiones a la luz de nuestra experiencia investigadora posterior y siempre con la clara conciencia de que nuestro conocimiento es provisional y continuamente “en construcción”. Por lo tanto, no es nuestra intención sustituir o suplantarlo aquel texto, sino que nos gustaría que este fuera un artículo complementario a aquel, en alguna medida confirmatorio de nuestros argumentos originales y en otra medida de ampliación hacia otros asuntos.

El momento y la situación social en la que escribíamos aquel artículo ha cambiado muy notablemente en nuestro país y por ello algunas de nuestras afirmaciones de entonces se han vuelto más radicales y más urgentes. La investigación educativa ha sido muchas veces acusada de ser una actividad deshistorizada y ajena a las necesidades expresadas por los centros, los profesores o los alumnos. A veces la investigación (naturalmente no sólo educativa) se ha venido autodeclarando como una actividad al margen de los valores y de las opciones políticas, como si eso fuera una opción elegible, en un sueño de pretendida neutralidad. Sin embargo, existen demasiados motivos por los cuales esto ya no es posible ni tampoco deseable en el momento actual. Más allá de los argumentos de orden epistemológico que hace tiempo nos han demostrado que no es posible esta pretendida objetividad en las ciencias sociales, conviene no olvidar que la ciencia, toda la ciencia, y ahora en concreto la investigación educativa, es un producto de una sociedad concreta en la que está enraizada y en cuya construcción participa activamente. Por lo tanto nuestra investigación es a la vez un producto y un agente de la cultura y por lo tanto refleja y construye la sociedad en la que se desarrolla. La crisis de origen especulativo y financiero que padecemos nos conduce a un escenario social y educativo de restricciones y de aumento progresivo de las desigualdades y por ello, ahora más que nunca, es necesario que nuestra actividad investigadora desvele sus objetivos, aflore sus intenciones y se embarque en las preguntas fundamentales que necesita resolver la sociedad en la que vivimos. Y en este escenario estas grandes preguntas que tendremos que abordar en la investigación educativa serán cada vez más aquellas relacionadas con los problemas de equidad. Las actuales políticas sociales y educativas emprendidas en nuestro país, calificadas por Susan George como “austericidio”, se caracterizan por masivos recortes presupuestarios y políticas de máxima austeridad como estrategia para abordar la crisis que atraviesa nuestro país. No es difícil prever que esta opción de gobierno tendrá consecuencias inmediatas sobre la igualdad de oportunidades y sobre la justicia social y educativa que no podemos ignorar.

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

En este sentido nos gustaría que este artículo fuera una aportación sincera y comprometida con la investigación para la inclusión educativa. Nos proponemos compartir en estas líneas algunas de nuestras certezas provisionales sobre la epistemología de la investigación inclusiva, una reflexión sobre algunos dilemas que se nos presentan en el camino de la construcción de un conocimiento que pretendemos que sea inclusivo.

Este artículo se organiza en torno a dos grandes ejes o debates que incluyen algunas de las reflexiones que contenía nuestro artículo original y avanzan otras nuevas. Por una parte hablaremos de los significados que consideramos aceptables sobre la inclusión y la exclusión educativa como objeto de estudio. Por otra parte abordaremos algunos dilemas metodológicos que deben resolverse en el camino de la investigación inclusiva bajo la premisa de que nuestras elecciones no son indiferentes o libres de valores, sino que se encuentran inevitablemente comprometidas con la construcción de determinados discursos sobre los sujetos investigados.

1. ELEGIR LOS SIGNIFICADOS RELEVANTES DE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN

A partir de las conclusiones de las investigaciones de carácter biográfico-narrativo² que finalizábamos entonces y de otras que hemos desarrollado posteriormente, nuestra visión de la exclusión se ha visto problematizada en varios sentidos que trataremos de desarrollar a continuación, siguiendo una especie de catálogo desordenado de algunos de los presupuestos epistemológicos que nos parecen imprescindibles para abordar el estudio de la exclusión.

En primer lugar seguimos reivindicando la necesidad de que nuestras investigaciones que se denominan inclusivas trasciendan el ámbito de la educación especial o la discapacidad para abrir el debate más bien en los términos de lo que significa la igualdad y la diferencia en educación. Como se sabe, el modelo inclusivo tiene su origen en las propuestas formuladas por los teóricos de la discapacidad, si bien, hoy todo el mundo reconoce que la preocupación de la teoría inclusiva se extiende a todos aquellos colectivos o personas individuales para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003) y, por extensión, la inclusión es un empeño por alcanzar programas e instituciones caracterizados por la hospitalidad y la bienvenida. A pesar de ello, encontramos que los discursos sobre la inclusión no siempre son 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 ignorados o rechazados y que por tanto concite las tradiciones de la investigación propios de la sociología y la pedagogía de la diferencia.

Las dificultades para generalizar un enfoque verdaderamente inclusivo en el ámbito de la educación son de orden epistemológico y de orden pragmático. Existe por una parte una tradición académica de varios siglos en los que la disciplina de la Educación Especial gobierna en exclusiva el discurso y las prácticas de dicho campo y a la vez otras disciplinas se "especializan" en otros colectivos socialmente excluidos. Ello ofrece una visión parcial, segmentada y especializada del fenómeno social de la exclusión que se

² Las investigaciones de base biográfico-narrativa realizadas pretendían conocer cómo se ha ido construyendo la experiencia de la exclusión social y escolar para algunos chicos y chicas jóvenes (entre 18 y 25 años) por medio de diferentes técnicas de indagación. 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 de los proyectos, ver Susinos, 2007 y Parrilla, 2009).

materializa en discursos diferentes que se ignoran mutuamente y raramente dialogan entre sí. Pero de igual modo toda la organización social (instituciones, recursos, especialistas, programas) se distribuye siguiendo este modelo compartimentado, de tal forma que el cambio en las prácticas de educación y de asistencia es difícil por las resistencias que oponen siempre las organizaciones burocráticas que se aferran a su ámbito de influencia, que es en algunos casos también su esfera de negocio.

Nuestra apuesta aquí es claramente contrahegemónica y afirmamos con Slee (1997) que es necesario 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 o cualquier otro (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.).

Nuestro énfasis en la igualdad no pretende negar las diferencias que existen en todo grupo humano. Por ello toda investigación habrá de resolver la dificultad de cómo mantener el equilibrio entre los argumentos de la igualdad y los argumentos de la diferencia sin que ni unos ni otros se vean traicionados. Esta es una tensión que no puede ser resuelta de una forma definitiva y requiere la aceptación de que ambas perspectivas se necesitan y deben reconocerse mutuamente.

En realidad, este dilema nos remite al debate que plantea Nancy Fraser sobre las políticas de redistribución y de reconocimiento que tradicionalmente se han planteado como contrapuestas para abordar los problemas de desigualdad e injusticia social. Los defensores de la redistribución y de los argumentos de la igualdad insisten en que la política de la identidad es “una diversión contraproducente” que nos aleja de las cuestiones económicas reales y que finalmente balcaniza a los grupos sociales, generando insolidaridad y desentendimiento de las normas morales universalistas por parte de los grupos identitarios. Por otra parte, se ha argumentado que la ausencia de reconocimiento de los grupos sociales es en definitiva un problema de ausencia de voz y que ello está en la raíz de las injusticias sociales. En este caso, la injusticia o la opresión social sería la utilización generalizada de un modelo de representación, interpretación y comunicación sobre determinados grupos que está devaluado, estereotipado o simplemente es ignorado (Fraser y Honnet, 2006; Young, 2000).

En cualquier caso, tal y como defiende Nancy Fraser, una comprensión adecuada de la justicia social y, por lo tanto, de los objetivos últimos de la inclusión como empresa esencialmente ética, necesita atender a las finalidades de la redistribución y del reconocimiento de los grupos sociales desatendidos o marginados. El problema de la mayor parte de los colectivos excluidos es un problema bidimensional, de distribución o desigualdad (explotación, marginación, pobreza) y de ausencia de reconocimiento (formas de subordinación de estatus, imperialismo cultural), si bien en cada caso el peso de la redistribución y del reconocimiento pueden no ser iguales.

Este intento de abordar la exclusión social más allá de las disciplinas clásicas nos obliga a contar con las aportaciones de diversos campos del saber dentro de lo social que necesitan entenderse y buscar muchos más 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. debe ser puesto a dialogar para esta finalidad de la educación inclusiva, pese a que no es ésta nuestra tradición académica, que sigue empeñada en los presupuestos clásicos de la especialización del conocimiento. Tal y como ya advertíamos en nuestro artículo original siguiendo a Morin (2003), 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. Pero además, este mismo modo de proceder también destruye la solidaridad y la responsabilidad porque el modo compartimentado y parcelado en que viven los especialistas (y también las administraciones y burocracias) hace 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.

En segundo lugar, la exclusión es un fenómeno complejo, construido socialmente y de carácter dinámico. Según este argumento apriorístico se puede comprender que nuestro principal interés se centra en el uso de metodologías de investigación capaces de captar este carácter construido, procesual y dinámico de la exclusión y no tanto en otras metodologías que podríamos denominar de foto fija o de estudios de coyuntura. La exclusión entendida como denegación al acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía (Tezanos, 2001) o como “opresión” en el sentido amplio, complejo y polimórfico que defiende Young (2000) constituye un lugar que el sujeto ocupa en el espacio social al cual llega tras un recorrido biográficamente diferenciado. Las condiciones estructurales en que se desenvuelve esa persona influyen de forma primordial (aunque no exclusiva) a la hora de explicar su recorrido vital y por lo tanto existe una clara responsabilidad social en las trayectorias vitales de exclusión. Habitar este espacio social de exclusión o marginación limita radicalmente las condiciones de posibilidad que el individuo tiene a su alcance y contribuye de este modo a la formación de determinadas identidades.

Estas explicaciones sobre la inclusión y la justicia social se articulan de forma compleja en el *enfoque de capacidades* que fue desarrollado por Amartya Sen (2000, 2010) y resumido en diez capacidades básicas por Martha Nussbaum (2012). Este enfoque de enorme repercusión teórica para comprender la desigualdad y la injusticia social tiene igualmente una utilidad indiscutible como marco que oriente las políticas sociales. Las capacidades serían el conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) que la persona tiene a su alcance para elegir y actuar. Estas capacidades o libertades sustanciales “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades y el entorno político, social, económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). Es por lo tanto a la sociedad y a sus instituciones a quienes corresponde proveer las condiciones para que se desarrollen dichas capacidades y en la medida en que las personas no tienen posibilidad de acceder o disfrutar de determinadas oportunidades se está favoreciendo la discriminación o la marginación. En el corazón de este enfoque esta la necesidad de reconocer a cada persona como un fin en sí misma y la lucha por el respeto de su dignidad como ser humano, lo cual obliga a los gobiernos y a las instituciones a procurar el derecho universal de acceder a todas estas capacidades básicas.

Así, el bienestar de las personas y también la justicia social podrían ser evaluados en términos de capacidades, esto es en función de las oportunidades reales que las personas tienen para acceder a estas capacidades y de elegir libremente entre ellas lo cual les permite alcanzar formas de vida valiosas.

En tercer lugar la inclusión y la exclusión son procesos inseparables en la vida cotidiana, como dos caras de la misma moneda y por ello es necesario adoptar una mirada simultánea sobre ambas en nuestras investigaciones. Por ejemplo, en el análisis de las biografías narradas por los jóvenes de nuestros trabajos encontrábamos que las oportunidades incluyentes y participativas se entrelazaban con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos. 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 apreciación nos remite finalmente al debate clásico en la sociología sobre estructura y agencia, esto es la consideración simultánea o alternativa del impacto que sobre la formación de las subjetividades tienen las estructuras sociales y la necesidad de reconocer de igual modo la capacidad de los individuos de resistir a esos discursos dominantes. En nuestras investigaciones hemos utilizado con frecuencia el concepto netamente inclusivo de barreras para la participación, sin embargo este concepto no explica suficientemente el fenómeno porque no permite comprender cómo se produce la construcción de identidades más que se “escapan” a pesar de las barreras sociales, sujetos que se apartan de una previsible biografía de exclusión social. La confirmación en los relatos biográficos 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 estas barreras sociales 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 adversas. Esta posición para comprender la inclusión educativa nos proporciona una visión más compleja del fenómeno que coincide con parte del debate teórico que se ha mantenido desde los Estudios de Género (Connell, 2005; Davies, 2003; Francis, 1999) o desde los estudios de Discapacidad (Gabel y Peters, 2004) que explican 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 sus propias vidas.

2. LA METODOLOGÍA HABLA DE NUESTROS OBJETIVOS EN LA INVESTIGACIÓN

Hablábamos al iniciar este artículo de las transformaciones sociales que están sucediéndose en nuestra sociedad y de la necesidad de que la investigación educativa se comprometa con las nuevas necesidades sociales. Nuestra elección sea cual sea, implica no sólo al objeto de estudio de nuestros trabajos, sino también a las opciones metodológicas que están a nuestra disposición. Así, también en lo metodológico encontramos que algunas elecciones antes asumidas y dadas por válidas hoy han de ser revisadas, ampliadas o sustituidas por enfoques nuevos. Algunas de estas reflexiones de carácter metodológico son las que ocuparan nuestra segunda parte de este trabajo.

En primer lugar, como ya hemos dicho, nos interesa promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento. Esto se ha materializado, en nuestro caso, en la continuidad de nuestras

investigaciones en el marco de una serie de proyectos coordinados entre equipos de distintas universidades³ como estrategia elegida para el desarrollo de la investigación. También hemos tratado de promover el trabajo investigador en red⁴ y por último el establecimiento de vínculos cada más estrechos en todo el proceso de investigación entre los investigadores profesionales y aquellos otros participantes de instituciones educativas, sociales o locales en las que se desarrollan nuestros trabajos. La investigación así planteada está suponiendo para los que participamos en estos procesos una oportunidad para pensar más allá de los límites establecidos del conocimiento disciplinar.

En segundo lugar, nos preocupa la reflexión sobre la pertinencia y adecuación de los enfoques metodológicos que utilizamos en nuestros trabajos, y en qué medida dichas metodologías contribuyen de forma adecuada a la construcción del conocimiento sobre inclusión social (véase por ejemplo Parrilla, 2009 y Parrilla, 2010). Es conveniente recordar que las elecciones metodológicas en la investigación social no son irrelevantes o inocuas, sino que tienen una enorme trascendencia en los procesos de indagación. Lejos de ser estrategias pasivas, las metodologías tienen un papel primordial porque son el vehículo que nos permite o nos impide desvelar, producir o posibilitar distintos tipos de identidades (Fine et. al., 2000). Así, por ejemplo, nuestra opción por el uso de metodologías biográfico-narrativas en el estudio de la exclusión de jóvenes nos permitió “dar voz” a los jóvenes, enfatizar su propia experiencia y otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología mas tradicional les deniega. 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 nos devuelven una imagen de los jóvenes menos pasiva y objetual (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Moriña, 2010; Rojas, Susinos y Calvo, 2012)

El carácter procesual y construido de la exclusión al que aludíamos antes permite que este sea un fenómeno susceptible de ser narrado por los protagonistas y ello es lo que hace especialmente valiosa a la metodología biográfico narrativa ya que nos da acceso a las narrativas vitales que las personas tienen a su alcance y que les permiten dar sentido a su mundo y relacionarse con él. Conocer estas narrativas personales tiene enorme valor tanto desde el punto de vista de la práctica educativa como para la construcción de un conocimiento sobre la exclusión más complejo y más participativo y no exclusivamente experto. Tal y como afirman Barton y Oliver (1997) comprender la exclusión plantea la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma desde un análisis experto o profesional, sino también conocer la dimensión personal y subjetiva narrada en primera persona. 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, p.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.

³ Proyectos coordinados realizados en los últimos años: Parrilla, Á. y Susinos, T. (2004) (Dir.) La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Proyecto coordinado de las Universidades de Sevilla y Cantabria). SEJ2004-06193-C02-01-02

Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.) (2005) *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación* (Ref. 90/02 0000245). http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf

Parrilla, A, Susinos, T. y Gallego, C. (Dir.) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-01-02-03.

⁴ La Red CIES (www.redcies.uvigo.es) que hemos creado junto a otros equipos de investigación nacionales implicados en el desarrollo de investigaciones en inclusión y exclusión, pretende consolidar una comunidad de investigadores en la que sea posible abordar de modo colaborativo y convergente los grandes retos que plantea la inclusión/exclusión educativa y social en nuestra sociedad.

Así pues, es para nosotras esencial que las metodologías utilizadas en la investigación inclusiva permitan y estén comprometidas con el doble objetivo de dar voz y escuchar de manera auténtica a los protagonistas en nuestros estudios a lo cual hemos dedicado nuestro últimos trabajos de investigación realizados en centros educativos (ver Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010; Susinos y Ceballos, 2012). En el ámbito de los Estudios de Discapacidad este asunto está muy desarrollado bajo el epígrafe de la denominada Investigación Emancipatoria que está comprometida con conseguir una presencia más real, más genuina de las personas con discapacidad en los procesos de investigación. Mike Oliver defendió este modelo de investigación argumentando 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.

Queremos señalar que existen igualmente otros dilemas no menores que siguen estando presentes en nuestras preocupaciones como investigadoras relacionados con los problemas de subjetividad y de reflexividad en la construcción de los relatos e historias de vida. Tal y como hemos explicado en nuestro artículo original, las investigaciones con historias de vida realizadas a partir de entrevistas biográficas (Bertaux, 2005) plantean un dilema que puede extenderse a gran parte de la investigación cualitativa. La información biográfica que el entrevistado proporciona en el marco de las distintas estrategias de recogida de datos 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, 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 prioridades y creencias de los investigadores. Como se sabe, la escritura que realizamos en nuestras investigaciones siempre es parcial, local y el yo siempre está presente. Nuestra biografía personal, profesional y política influye en las elecciones teóricas que hacemos así como el marco de análisis que usamos para "ver" y "escuchar" las vidas de otros. Por ello surge aquí la dificultad de resolver cuál debe ser la presencia de la voz de los investigadores en nuestros informes y relatos de investigación (Clandinin y Conelly, 1995) y con ello las dificultades para traducir las experiencias, lenguas, culturas y vivencias de los demás a quienes tratamos de dar voz. La intermediación del investigador es siempre ineludible y no sólo en la fase final de redacción del informe o texto, sino en todas las fases del proceso de investigación. Sin necesidad de afirmar que existe una única solución aceptable, lo que debiera ser ineludible es que tomemos conciencia sobre este dilema a lo largo de todo el proceso de investigación y que nuestras elecciones estén justificadas e igualmente explicitadas en el propio estudio, de forma que se reconozcan los puntos de vista personales y las interpretaciones personales que intervienen en el mismo (James, 2011).

Algunas cuestiones emergentes también en nuestros estudios, muy vinculadas a este mismo asunto, tienen que ver con la creciente conciencia en torno a la necesidad de investigar el proceso de investigación: de reflexionar críticamente sobre el mismo, de aclararlo, explicitarlo y auto-explicarlo, para legitimar nuestras investigaciones no sólo a través de la autoridad atribuida a los enfoques y métodos de

investigación elegidos, sino a través de una práctica investigadora que se interpela y construye a sí misma desde un proceso abierto y crítico.

También ha ido cobrando fuerza en nuestro trabajo la necesidad de explorar y desarrollar nuevos métodos y estrategias que nos permitan profundizar en los procesos de construcción y análisis que utilizamos para dar voz a los participantes. No es esta una tarea fácil. El intento de rescatar y escuchar en profundidad las voces de los jóvenes nos ha llevado a considerar el análisis de sus voces desde una "ontología relacional" que permite considerar a las personas inmersas en el contexto relacional en el que se construyen y moldean las identidades. Este planteamiento se opone a la comprensión de las personas como individuos independientes que puede transmitirse desde modelos de investigación convencionales que desconsideran el entramado contextual y relacional que entretiene las vivencias y las vidas de las personas. Algunas metodologías de investigación narrativa, como el "Voice centred relational method" (Mauthner y Doucet, 2003) utilizadas en el estudio de procesos de exclusión en las tradiciones sociológica y psicológica recogen de manera muy apropiada esta cuestión que propone escuchar las voces de los narradores entendiendo las mismas dentro del contexto individual (la voz del yo), relacional (la voz en el contexto de los otros), social y cultural en el que se construyen las exclusiones y las narraciones sobre ellas.

Desde el mismo inicio del trabajo biográfico narrativo se convirtió en un tema recurrente en nuestros trabajos la cuestión de la autoridad interpretativa, asunto al que dedicamos la cuarta de nuestras reflexiones. Quién tiene la autoridad (desde qué marcos de análisis se analizan los datos y quién los analiza) y cómo se negocia esta autoridad con los participantes es una cuestión mucho más compleja que únicamente decidir quién ostenta la autoridad sobre el uso y difusión de los informes y datos del estudio. Este dilema refleja de manera muy clara no sólo las tensiones entre qué tipo de conocimiento (experto versus práctico) ha de prevalecer en la investigación, sino y sobre todo una cuestión singular y emergente a la que en el futuro habremos de prestar más atención: las dificultades de las metodologías de análisis de datos convencionales, generalmente inaccesibles y excesivamente complejas para los participantes en nuestros estudios, que crean de este modo una barrera que excluye o dificulta la participación real de los protagonistas en el pretendido proceso de construcción inclusiva de conocimiento.

Esta cuestión de la incorporación de los "sujetos investigados" a los procesos de análisis de datos ha sido no obstante discutida y abordada sobre todo en el ámbito de la exclusión. Existen numerosos ejemplos sobre la necesidad de consultar con los participantes el diseño, la recogida de datos y los resultados. Pero el reconocimiento de su autoridad para participar también en el proceso de interpretación y análisis de datos, así como la necesidad de plantear y desarrollar metodologías accesibles que faciliten dicha participación es todavía una tarea pendiente en la mayoría de los trabajos que asumen una perspectiva más convencional y relegan la participación de los sujetos a determinados estadios y fases de la investigación. En esta situación se han ido articulando respuestas y dando pasos, que a día de hoy podemos considerar como consolidados. Así, por ejemplo, la generación, interpretación y publicación de datos se asume y entiende cada vez más como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes. En dicho proceso la interpretación de los datos se somete a procesos de clarificación 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 una interpretación de los fenómenos

estudiados únicamente desde posiciones teóricas no explicitadas o dominantes), tal y como se refleja en algunos trabajos como el de Gillman, Swain y Heyman (2006).

La situación en la que nos encontramos actualmente de revisión, consolidación y búsqueda de alternativas metodológicas indica una clara dirección de cambio en la que se encuentra la investigación educativa. Como decíamos al principio, nuestra metodología habla de nuestros presupuestos y de nuestros objetivos o metas, y en la medida en que estos se modifiquen revisen y cambien para dar respuesta a nuevas demandas sociales y educativas, habremos de asumir la necesidad de revisar y/o desarrollar nuevos acercamientos metodológicos igualmente.

Nos gustaría finalizar este texto retomando nuestras primeras palabras sobre la necesidad de emprender investigaciones esencialmente comprometidas con la inclusión educativa y los principios de la equidad en educación. En este camino podemos servirnos de las ideas que nos proponen Laurel Richardson y Elizabeth Adams (2005) para quienes un trabajo de investigación es relevante y valioso cuando reúne al menos cuatro requisitos. En primer lugar un trabajo valioso es el que hace una contribución relevante a la comprensión del mundo de lo social y en el cual el autor demuestra una comprensión profunda, realista y compleja del asunto que investiga. Además, la investigación debe cuidar sus productos, comunicarse de forma estética, comprensible, ajustada a las audiencias y haciendo uso de prácticas creativas. Según las autoras, esta combinación de ciencia y creatividad es más coherente con la vida y con las formas de aprender del ser humano. Así, actualmente comenzamos a hablar de cómo conectar la ciencia y el arte y de cómo servirnos de las diferentes manifestaciones artísticas para comunicar de forma más eficaz y más estética nuestros hallazgos de investigación de forma que pueda llegar a muy diferentes audiencias. Por otra parte, el trabajo debiera resolver de forma adecuada los problemas de reflexividad, de forma que sea posible conocer cómo el autor queda reflejado en el texto, cuál es su posición frente al problema que estudia y cómo se relaciona con los sujetos de la investigación. Por último, las autoras señalan que la investigación debe tener un impacto sobre el lector a quien debiera afectar emocionalmente, generar nuevas preguntas y ser a su vez el detonante de otras investigaciones o de la puesta en marcha de alguna acción o programa determinado.

Para finalizar, nosotras agregaríamos a esta lista de condiciones exigentes el requisito con el que finalizábamos nuestro artículo original según el cual nuestras investigaciones debieran estar de alguna forma inscritas en nuestras vidas. En palabras de Plummer (2005:13) los investigadores deben "investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos (...) 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

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L. y Oliver, M. (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Clandinin, F.M. y Connelly, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona. Alertes.
- Connell, R.W. (2005) Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 11-28.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- 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, 1-25.
- Fine, M. et al. (2000). For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 250-292). Londres: Sage.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- 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), 381-393.
- Gabel, S. y Peters, S. (2004). Presage of a new paradigm: Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability and Society*, 19, 571-596.
- 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), 675-694.
- James, R. (2011) The reflective ethnographer and analysis of subjectivities using the "voice centred relational model". Trabajo presentado en el *Oxford Ethnography and education conference*, University of Oxford.
- Mauthner, N. y Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431.
- 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 Díez, A. (2010) School Memories by Young People With Disabilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability and Society*. 25(2), 163-175.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research productions? *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101-114.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton and F. Amstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp.19-36). Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Parrilla, Angeles (2010) Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. Gallego, C. y Moriña, A. (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Plummer, K. (2005). *Documents of life. An invitation to a critical humanism*. Londres: Sage.
- Richardson, L. y Adams, E. (2005). Writing. A method for inquiry. En N. Denzin, y Y. Liconln. *The Sage Handbook of Qualitative Reseach* (959-978). California: Sage Pub.
- Rojas. S.; Susinos, T y Calvo, A. (2012) "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Sen, A.K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.
- Sen, A.K. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Slee, R. (1997). Supporting an international interdisciplinary research conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1-4.
- 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. (2007) Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons. *Disability and society*, 22(2), 1-25.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 157-171.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(25), 15-30
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012) Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(4), 44-79.
- Tezanos, J. F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/ Feminismos.