

# El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica

## The complex transition of young people at risk of exclusion to active life. A personal perspective

Ángeles Parrilla Latas

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sevilla, España.

Carmen Gallego Vega

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Anabel Moriña Díez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

### Resumen

Este artículo analiza las trayectorias por las que han transitado a la vida activa tres jóvenes pertenecientes a distintos colectivos en riesgo de exclusión social. Toma para ello como punto de referencia una investigación<sup>1</sup> sobre la construcción del proceso de exclusión desarrollada siguiendo una metodología biográfico-narrativa. En la misma participaron 48 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables por motivos de cultura o etnia minoritaria, discapacidad, y clase socioeconómica. En el estudio se ha considerado la exclusión como un complejo proceso longitudinal, que es construido socialmente. También se ha asumido una perspectiva singular, personal y subjetiva, sobre ese mismo proceso. Ambos enfoques han servido a su vez de soporte conceptual y metodológico para el análisis

---

<sup>(1)</sup> Investigación dirigida por Ángeles Parrilla y Teresa Susinos *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria), I+D+I subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC

de la transición a la vida activa de los jóvenes de este estudio. El trabajo realizado supuso en cada caso la recogida y análisis de datos a través de un amplio conjunto de técnicas biográfico-narrativas que han apuntado la existencia de múltiples perfiles e itinerarios de acceso a la vida activa y cuestionado, a la vez, la posibilidad de inferir patrones generalizables sobre las transiciones al conjunto de los jóvenes. Por ello las historias de vida de tres jóvenes se toman en este artículo como hilo conductor y marco de referencia desde el que hemos elaborado tres casos que nos ayudan a comprender la pluralidad de transiciones, itinerarios y obstáculos que encuentran y siguen los jóvenes en su acceso a la vida activa. El artículo finaliza planteando algunas cuestiones en torno a la singularidad de esos procesos de tránsito, así como sobre el papel que determinados programas, servicios y políticas tienen en la transición a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión.

*Palabras clave:* investigación biográfico-narrativa, exclusión social, transición a la vida activa, transición a la vida adulta, barreras sociales, jóvenes en riesgo de exclusión social, fracaso escolar.

### **Abstract**

This article explores the ways by which three young people belonging to different groups at risk of social exclusion have been inserted into the labour market. For this purpose, it takes a research on the construction of the exclusion process as a benchmark, which is based on a narrative-biographical methodology. The number of participants was 48 aged between 18 and 25. They belong to vulnerable groups for reasons of culture or ethnic minority, disability and socioeconomic class. In this study, exclusion is considered as a long complex process which is socially constructed. Likewise, a unique, personal and subjective perspective was assumed in that same process. Both perspectives, in turn, supported the conceptual and methodological analysis of the transition to working life of young people in this study. The work implied, in each case, the data collection and the analysis across a broad range of biographical-narrative techniques which revealed the existence of multiple profiles and ways of access to active life. This work questioned, at the same time, the possibility of inferring general patterns of transitions applied to all young people. Therefore, in this article the stories of three young people are taken as both a thread and frame of reference to show three different cases that will help us to understand the plurality of transitions, pathways and barriers they encountered in their access to work. The article ends raising some questions about the uniqueness of these processes, as well as about the role that certain programs, services and policies have in the transition of young people at risk of exclusion to active life.

*Key words:* biographical-narrative research, social exclusion, transition to active life, transition to adult life, social barriers, young people at risk of social exclusion; school failure.

## El tránsito a la vida activa en jóvenes en riesgo de exclusión

La preocupación por la transición a la vida activa es una constante de todos aquellos estudios y trabajos que desde múltiples perspectivas y ámbitos de conocimiento tienen en los jóvenes su punto de mira. Esa preocupación es todavía más acuciante cuando quienes han de afrontar esa transición son jóvenes en situación de vulnerabilidad, en riesgo o en situación de exclusión social. De cómo afronten esa situación, de los apoyos y recursos con que cuenten, de las posibilidades y expectativas sobre la misma podrá derivarse o no la salida de la trayectoria excluyente, pudiendo convertirse por tanto el tránsito a la vida adulta en una posibilidad de mejora, de cambio.

Pero la exclusión social supone una situación de partida muy compleja y muchos jóvenes viven la transición a la vida activa como una etapa doblemente compleja al tener que enfrentarse desde una situación carencial a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; Tezanos, 2009).

El estudio que da lugar a este artículo, se centra precisamente en esta cuestión, entendiendo la exclusión como un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal. En este sentido, UNICEF (2005) reconoce que existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privaciones, entre otros, de derechos económicos, sociales y/o políticos.

Pero, comprender la exclusión plantea, como señala Barton (2008), 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). Esta forma de acercarse a la exclusión conocida como *enfoque participativo* (precisamente por el uso de metodologías de este tipo, como veremos más adelante) analiza la exclusión en primera persona, desde la perspectiva de las personas pertenecientes a grupos o colectivos en situación de vulnerabilidad. Con ello, a su vez, se quiere destacar la obligación social y académica de avanzar en el análisis de la exclusión desde la posición hegemónica (centrada en el análisis que los profesionales y modelos teóricos dominantes hacen de la misma: políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.) hacia una posición democrática y participativa, que considera que las voces de las personas excluidas deben ser escuchadas y consideradas al analizar los procesos de exclusión.

Unido a lo anterior, cabe señalar que, en el marco de los estudios que apuestan por una aproximación dinámica al proceso de exclusión, tiene un enorme potencial explicativo el *planteamiento integral* (Slee, 2000). Este enfoque defiende 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.). Esta propuesta constituye un marco que contrasta con la tendencia tradicional de analizar por separado e independientemente los distintos ámbitos de la denominada desigualdad (etnia, clase social...) y servirá para entender y analizar los procesos de exclusión/inclusión y de justicia social, sin obviar el sustrato cultural y social que une a todos ellos. De ahí que entendamos que se debe cuestionar la construcción independiente (desde distintas disciplinas) de los discursos sobre la exclusión, ya que, en el mejor de los casos, ofrecen una visión incompleta (y a la vez señalan una nueva exclusión académica, social...). Hasta hoy, los intentos de construcción conjunta se han centrado en el grupo de *clase, cultura y género* considerados como ámbitos suficientes para explicar y abordar el tema de las exclusiones, dejando al margen el colectivo formado por personas con discapacidad.

Pero la exclusión, por otro lado, no puede ser entendida sin hacer referencia al concepto de inclusión (Karsz, 2000), ambos conceptos forman parte de un continuo indisoluble en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. Los dos son conceptos opuestos que se van construyendo y reconstruyendo socialmente. La inclusión social se constituye así en el marco de referencia o telón de fondo desde el que abordar la exclusión, al ser la participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social, en la vida activa la meta de la misma.

Este continuo, en el que en un extremo del eje se podría situar la exclusión y en el otro la inclusión, hace pensar en itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa dado que no existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse en términos de diversos grados de la misma que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes. La exclusión, así, puede ser completa o parcial, permanente o transitoria (Kronauer, 1998; Morña, 2007; Morris, Barnes y Mason, 2009; Subirats et al, 2004). Y puede ser graduada según las prácticas excluyentes que la originan. Autores como Castel (2004) atendiendo a este criterio han identificado distintos niveles dentro de la misma que abarcan desde la exclusión completa de la comunidad hasta un tipo de exclusión menos llamativa pero que supone privar a determinadas personas y colectivos de ciertos derechos básicos y de su participación en el entramado social.

En el caso del trabajo que presentamos en este artículo, las historias de vida de jóvenes que forman parte de la investigación pueden situarse dentro de este último tipo de prácticas de exclusión que supone *de facto* el considerar que determinadas personas no son miembros de pleno derecho de la sociedad.

Por otro lado, la transición a la vida activa es uno de los momentos más delicados y vulnerables en los que pueden conculcarse, negarse o limitarse derechos tan básicos como el acceso al empleo, a una vivienda, la independencia económica, la posibilidad de entablar relaciones, etc. En términos generales dicha transición puede ser definida como el proceso por el que los jóvenes acceden a la independencia económica, normalmente a través del empleo, y a la formación, y constitución de un hogar independiente. Este proceso se desarrolla como hemos apuntado a través de la participación en diversas estructuras y escenarios sociales, que suponen, también, un proceso de construcción personal (Martínez, 1999, 2003).

El interés por los itinerarios o trayectos que siguen los jóvenes en ese proceso que supone el acceso a la vida adulta es lógicamente una preocupación manifiesta en las Ciencias Sociales por la complejidad y diversidad de los procesos a los que da lugar, así como por la dependencia de esos procesos de los sistemas culturales y sociales, de los mercados económicos y de trabajo, que se conjugan y entrelazan entre sí configurando trayectorias e itinerarios diversos.

Ese estudio del tránsito a la vida activa se puede abordar desde distintos enfoques según se resalte más su carácter de ciclo vital, de nueva generación o se conciba como un itinerario que se construye gradual y longitudinalmente (Casal, García, Merino, y Quesada, 2006). Desde este último enfoque el estudio de las trayectorias e itinerarios de acceso a la vida activa se aborda considerando la interacción de políticas y/o acciones institucionales con los procesos biográficos de socialización (Casal, 1996, 1997). Esta perspectiva permite la identificación de tipologías de itinerarios que ayudan a entender e ilustrar el tránsito a la vida adulta, si bien no siempre reflejan el componente biográfico, personal y subjetivo de los mismos.

Algunos estudios en la línea señalada, que han abordado el análisis de la transición a la vida adulta desde una perspectiva longitudinal, y en algunos casos hasta biográfica, han aportado una serie de conocimientos interesantes sobre los distintos tipos y estilos de transición de jóvenes pertenecientes a colectivos y ámbitos diversos.

Es el caso de Guerreiro y Abrantes (2003), quiénes en un amplio estudio europeo, identifican un total de siete modelos típicos de entrada en la vida adulta en las sociedades europeas que surgen del modo en que se entrecruzan y combinan, en el itinerario seguido por los jóvenes, variables vinculadas a su escolaridad y cualificación

profesional; a la inserción profesional y los planteamientos sobre la familia. Estas son las transiciones que ellos describen:

- las *transiciones profesionales*, son recorridos de acceso a la vida adulta que se caracterizan por un interés casi exclusivo de los jóvenes por el mundo laboral y profesional, relegando a un segundo plano, generalmente posterior a su estabilidad laboral los proyectos familiares e incluso los de ocio.
- *transiciones experimentales*, son transiciones que se viven y plantean como una oportunidad de experimentación (vivir solo, con amigos o en pareja) antes de «sentar la cabeza», y se viven como un periodo de aprendizaje de roles para la vida adulta.
- *transiciones lúdicas*, que priorizan un estilo de vida fácil, sin grandes preocupaciones como paso previo a la vida adulta. Se dan en jóvenes que tienen acceso por su contexto social, al consumo, el ocio e incluso a la formación, y que dilatan el periodo pos-adolescente personal y formativo.
- *transiciones progresivas*, de jóvenes que planifican por etapas su tránsito a la vida adulta como si de un proceso lineal se tratara: terminar la escolarización, encontrar un trabajo, tener novia, ahorrar para la vivienda, la boda, etc.
- *transiciones anticipadas* que se pueden identificar con transiciones progresivas pero que en un momento determinado se truncan por acontecimientos y situaciones críticas (por ejemplo un embarazo) que anticipa la vida adulta.
- *transiciones precarias*, en las que los jóvenes tienen que adaptarse y reorganizarse en función de los acontecimientos o cambios impuestos por el contexto personal y/o laboral. La falta de formación junto con la precariedad en el trabajo configura este tipo de tránsito que se dilata en el tiempo y produce situaciones personales de inestabilidad emocional y abandono de todo proyecto de futuro. Por último,
- *las transiciones desestructurantes*, que se caracterizan por el aislamiento, la ausencia de oportunidades, el desempleo de larga duración, los conflictos familiares y de relación así como la precariedad económica. Son trayectoria de jóvenes en los que confluyen numerosos indicadores de exclusión.

Más cercano a los intereses de este estudio y de nuestro propio contexto es el trabajo de Casal, García, Merino, y Quesada, (2006)<sup>2</sup> quienes han elaborado una tipología de los itinerarios que describen los jóvenes hacia su futuro profesional y familiar, que

---

<sup>2</sup> GRET (Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona)

sintetizan en seis modalidades de transición en relación a distintas variables o dimensiones (contexto sociohistórico y territorial, dispositivos institucionales y proceso biográfico) que se entrecruzan según su vinculación a las expectativas de los jóvenes y el tiempo que dura el proceso de transición. Un primer tipo de transición se identifica con las inserciones laborales de *éxito precoz* que se corresponden con jóvenes con formación exitosa que acceden también con éxito al mundo laboral, y que suponen procesos de emancipación familiar también precoces. También son transiciones cortas las identificadas como *transiciones obreras* y las transiciones de adscripción familiar. La primera de ellas supone una inserción laboral rápida con una formación escolar corta. Suele asociarse a su vez a emancipación familiar precoz. Por su parte las *trayectorias de adscripción familiar* son transiciones muy poco comunes, que vienen determinadas por el peso de la familia, sin elección. Un grupo de transiciones más largas en el tiempo lo componen las *trayectorias de aproximación sucesiva*, que son las que siguen jóvenes que son capaces de ir avanzando progresivamente en la consecución de metas formativas, laborales, familiares, etc. Las *trayectorias de precariedad* hacen referencia a itinerarios de jóvenes con situaciones laborales precarias e incluso con riesgo de paro, con independencia de su formación profesional, que puede ser incluso alta. Finalmente un sexto grupo de trayectorias denominadas como *erráticas* son las que suponen inserciones laborales discontinuas caracterizadas por unas bajas expectativas o por bloqueos en la visión de futuro, escasa cualificación profesional o incluso paro crónico. Este último tipo de transiciones suele darse en jóvenes en situación de exclusión social.

En definitiva, estos estudios nos indican la diversidad y complejidad de los actuales recorridos de entrada en la vida adulta, la complejidad y variabilidad de las transiciones de los jóvenes, que lejos de ser lineales son fluctuantes, personalizadas y difícilmente previsibles. Educación, familia, trabajo y ocio se combinan continuamente en patrones de acceso a la vida activa no sólo flexibles sino también temporales y singulares que necesitan ser estudiados considerando las peculiares circunstancias de cada persona. Porque estos estudios señalan que podemos hablar con coherencia de un proceso permanente de interacción y ajuste entre diversos componentes estructurales de la transición (organización del sistema educativo, condiciones del mercado de trabajo, papel de las familias, ocio,...), pero la comprensión de las transiciones ha de ir más allá del análisis estructural de las mismas, siendo preciso completar su análisis con los componentes personales y biográficos con los que interaccionan aquellos. Por ello es legítimo plantear el estudio de las trayectorias y transiciones a la vida adulta desde una perspectiva personal y biográfica como la que a continuación presentamos.

## Diseño y desarrollo del estudio

Por las características del marco teórico sobre la exclusión que hemos planteado en las páginas anteriores la investigación interpretativa, y más en concreto la investigación biográfico-narrativa, se contempla como base metodológica de nuestro estudio. La investigación narrativa encuentra un enorme respaldo teórico en las aportaciones de autores de la denominada psicología narrativa como Bruner (1997), quienes han destacado la importancia del lenguaje, del discurso como herramienta para interpretar la propia experiencia y la de los demás y para dotar de sentido a todo lo que vemos, sentimos o pensamos. Tal y como argumenta Bolívar: «La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las Ciencias Sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como *textos*, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central» (2002, p. 4). Así, la investigación biográfico-narrativa además de constituir un método particular de aproximarse al conocimiento de la realidad se ajusta a un modelo democrático y natural de investigación que defendemos porque otorga representación a las voces de los protagonistas en el estudio, quienes de algún modo se constituyen en co-investigadores de su propia vida.

En concreto, el estudio que presentamos se desarrolló entre los cursos 2004-07 en dos sedes, Sevilla y Cantabria, y supuso la participación en el mismo de 48 jóvenes de ambos sexos, de entre 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de cultura o etnia minoritaria; discapacidad; y clase socioeconómica. Además de la pertenencia a los mencionados colectivos, y la franja de edad señalada, al seleccionar a los participantes en el estudio se consideraron otros criterios como la trayectoria escolar vinculada a situaciones de fracaso, abandono, o escolarización en itinerarios específicos y paralelos a los circuitos escolares ordinarios. Para su selección se siguió un muestreo intencionado, en base a criterios, que nos llevó a diseñar proceso de identificación de jóvenes a través de las asociaciones e instituciones sociales y culturales que habitualmente trabajan con personas en situación o riesgo de exclusión en las dos sedes del estudio. En las mismas se siguió un proceso para la selección de la muestra en base a los criterios señalados (tramo de edad, pertenencia a grupos vulnerables e historia escolar) arbitrándose un filtro triple de identificación de jóvenes consistente en una primera sesión informativa sobre el

estudio, de carácter abierto y voluntario, dirigida a los jóvenes que en cada institución se interesaban por su posible participación en la investigación. A continuación se realizaban entrevistas individuales con aquellos jóvenes que tras la sesión informativa seguían demostrando interés por el estudio, a fin de confirmar su adaptación a los criterios mencionados, y por último, una vez contrastada la información en el equipo de investigación se mantenía una nueva sesión individual para pactar las claves del proceso con cada joven seleccionado y asegurar el consentimiento informado de los mismos en el estudio. De este modo gradual y paulatino se constituyó finalmente en torno a 48 jóvenes la muestra total del estudio.

La investigación se desarrolló en dos fases. La primera de ellas pretendió el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión y supuso el trabajo directo e individual con cada uno de los participantes. Esta fase culminó con la redacción de las historias de vida de los 48 jóvenes que participaron en el estudio. La segunda fase del estudio, supuso un acercamiento a los datos de tipo comparativo, pretendiendo reunir y rescatar informaciones y descripciones que ayudasen a dibujar una visión general y transversal del proceso de exclusión narrado por los jóvenes.

La recogida de datos se llevó a cabo en cada caso, articulándose sobre la base de las técnicas y análisis que se iban acordando con cada participante, en cada nueva sesión de trabajo, si bien las distintas estrategias utilizadas (Autopresentación, Biograma, Línea de Vida, Entrevistas focalizadas, Análisis de Fotografías y Documentos personales diversos) servían para reforzar y profundizar en la información nuclear obtenida a través de la guía de una amplia Entrevista Biográfica diseñada para invitar a recordar la trayectoria vital de cada persona. De este modo, el proceso de recogida de datos gravitó en todos los casos en torno a la Entrevista Biográfica, pero hubo variaciones según cada joven en el orden, secuencia, intensidad e incluso en las distintas técnicas utilizadas en el proceso. Fueron comunes en todos los casos, aunque con las mencionadas variaciones en intensidad y secuencia, la Entrevista Biográfica, la Autopresentación, y la técnica de la Fotografía. Pero hubo variaciones individuales en el uso o elección de técnicas como el Biograma, la Línea de Vida, los Documentos personales y las Entrevistas focalizadas, que se ceñían y diseñaban en cada caso según la línea argumental de cada joven y las posibilidades de participación efectiva (ha habido técnicas que han tenido que adaptarse dada su complejidad para algunos jóvenes). De la entrevista biográfica puede resaltarse que está organizada en torno a dos partes. La primera referida a la perspectiva sociocultural (datos personales, contexto socio-educativo familiar y contexto social-comunitario) y la parte segunda (contexto y desarrollo escolar, contexto y desarrollo laboral, y perspectivas futuras) a la perspectiva

formativo-laboral. Esta entrevista se realizaba en dos momentos diferentes, atendiendo a la división que hemos comentado.

El análisis de las distintas transcripciones de las narraciones y documentos generados con las técnicas señaladas ha sido un análisis de datos cualitativo realizado teniendo como referencia el modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). Ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se ayudó del soporte del programa informático MaxQda2. Se utilizó en el análisis un sistema de categorías mixto generado por ambos equipos de investigación partiendo de un proceso inductivo, que incluyó una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa) que era seguida en cada caso de una serie de sesiones de discusión y análisis grupal que pretendían evitar lecturas excesivamente paradigmáticas de la información (Bolívar, 2002) y servían para trazar las grandes líneas o ejes de la historia de vida de cada joven. Las mismas debían ser presentadas a éstos antes de la redacción de la Historia de vida, a fin de *compartir* también con ellos el proceso de escritura y evitar el riesgo de análisis meramente academicistas de sus vidas.

De esos análisis se derivó la redacción de las mencionadas Historias de Vida. En ellas se pretendía en cada caso describir e interpretar desde la perspectiva de cada participante, el carácter singular de la propia vida en los distintos ámbitos de desarrollo de la misma. Algunas de estas historias de vida pueden verse en los trabajos de Parrilla (2005), Susinos y Calvo (2006a y 2006b) y Gallego y Moriña (2007). Con posterioridad, en una segunda fase, se procedió a un análisis transversal, no individual, sino temático de los datos. Este análisis surgió del análisis comparativo de algunos ejes e hilos delimitados en el estudio por su importancia en la gestación del proceso de exclusión. Los ámbitos familiar, social, formativo y laboral y vida adulta han sido los grandes ejes en torno a los que se ha realizado el análisis diacrónico, apoyándonos en las categorías previamente asignadas a cada caso. Esos análisis de corte más categorial, se han apoyado en cada ámbito con una serie de relatos breves que ejemplifican los mismos<sup>3</sup>. De ellos surgen los tres casos que se presentan a continuación como plataforma desde la que analizar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes de nuestro estudio. Por tanto, los tres casos que presentamos, representan itinerarios que si bien son muy distintos recogen precisamente la esencia de las transiciones a la vida adulta que se han ido perfilando en nuestro estudio. Así que más que representar categorías

---

<sup>3</sup> Otros análisis transversales pueden verse en los trabajos de Susinos (2007) Susinos y Parrilla (2008); Parrilla, Moriña y Gallego (2008); Moriña (en prensa) y Parrilla (2009).

de transiciones, lo que ilustran son el entramado de relaciones, variables y percepciones que confluyen en dicha transición en nuestros jóvenes, presentándose los mismos como una mirada específica, caleidoscópica y singular sobre la transición a la vida adulta, en la que se enfatiza el carácter personal del proceso y pretende reflejarse tras la lectura de los tres relatos, los hilos o núcleos de convergencias en ese proceso en nuestros jóvenes.

## **Una perspectiva personal sobre las transiciones**

Ya se ha señalado que el estudio realizado confirma que las transiciones se configuran de formas distintas y se articulan de manera individual y personal, en cada caso. Por eso no pretendemos ni es posible tipificar ni establecer patrones de itinerarios o trayectorias de acceso a la vida activa que sean generalizables al conjunto de la población estudiada. Desde esta perspectiva, que intenta recoger y tener en cuenta las distintas dimensiones que confluyen e interaccionan en cada caso, y que pone el acento en la vivencia y comprensión personal de la construcción del proceso de transición, han de entenderse los tres casos que presentamos a continuación. Se enfatiza en ellos lo que tienen en común, pero es precisamente la vivencia de ese proceso, desde dentro, lo que queremos plasmar en este artículo, para en un momento posterior reflexionar sobre lo que estos casos nos dicen. Como veremos en ninguno de los casos el tránsito a la vida activa supone para los jóvenes una ocasión de mejora, una vía de escape a la situación de exclusión en la que todos coinciden. El primero de ellos ilustra lo que en la revisión de literatura hemos visto como una transición accidentada y precipitada en la vida activa; el segundo en cambio refleja las dificultades para acceder con autonomía y libremente a la misma, y por último, el tercer caso habla de una transición errática, sin metas ni guía.

### **Caso I. Cuando el acceso a la vida activa se anticipa**

Hoy Sara, con 22 años, dice que le gustaría retomar sus estudios para obtener el título de Graduado Escolar y poder aspirar a un puesto de trabajo con condiciones laborales más favorables. Pero antes no pensaba así. Su historia profesional está caracterizada

por el tránsito por diversos empleos que no han requerido una significativa cualificación y por la realización de algunos cursos remunerados para aprender un oficio. Aunque su sueño sería ser enfermera, según ella los únicos puestos para los que se encuentra realmente capacitada son los de carpintería y limpieza.

La trayectoria vital de Sara puede identificarse como un ejemplo de transición anticipada y rápida a la vida adulta, tanto por su vida laboral ya que con 16 años se incorporó a su primer puesto de trabajo, como por la relación sentimental que mantiene con su novio desde los 12 años o por la emancipación *forzada* del hogar familiar a los 19 años (al igual que sus dos otras hermanas, de 20 y 24 años).

Actualmente participa en una escuela taller sobre carpintería en la que permanecerá dos años, recibiendo un salario mensual de unos 700 euros. Antes de esta experiencia formativa y laboral ha pasado alternativamente por diferentes trabajos y cursos. Coincidiendo con el abandono de los estudios de enseñanza reglada comenzó a trabajar en el campo. Posteriormente hizo un curso de Mantenimiento que le permitió trabajar durante un año y medio. Después de esta experiencia laboral volvió a hacer un curso de Albañilería en el que estuvo nueve meses. El último puesto de trabajo, antes de la incorporación a la escuela taller, fue en una empresa de muebles como lijadora, experiencia que abarcó tres años.

La trayectoria de Sara está marcada por una precariedad laboral que también es vivida por sus padres que ni tienen ni han tenido un empleo estable. La madre trabaja esporádicamente como limpiadora en centros educativos. El padre, inicialmente, mecánico, permanece inactivo, recibiendo una prestación simbólica por incapacidad permanente. De hecho las circunstancias económicas de la familia junto con el abandono de la educación obligatoria sin titulación son los motivos que llevaron a Sara a empezar a trabajar una vez cumplida la edad legal para insertarse en el empleo. Durante los años que vive en el núcleo familiar su salario contribuyó al mantenimiento del hogar. Pero esta situación se rompió de manera inesperada a los 19 años, cuando su madre la echó de casa arrojando toda su ropa por la ventana. Pero, este fuerte y llamativo incidente no es más que otro dentro de los muchos experimentados por la chica. Al recordar su vida Sara resalta cómo no es precisamente afecto lo que ha recibido en su hogar. Recuerda una infancia dolorosa marcada por la ausencia del cariño materno, por el desinterés de ésta por todo lo que hacía ella (en la escuela, en el día a día, en el trabajo...). Asimismo su historia familiar también ha influido en la propia percepción de la joven, en su *fracaso* en el ámbito escolar. Sara piensa que su madre no apreciaba sus aprendizajes académicos ni el valor de la educación escolar.

Pero no son estas las únicas circunstancias que confluyen en el itinerario de exclusión sufrido por Sara. El hecho de vivir en un barrio que podría considerarse marginal le ofrece pocas oportunidades y privilegios. Un claro ejemplo se puede ver en la historia escolar de ella misma y de otros chicos y chicas que comparten su espacio territorial. Desde que la joven empieza a estudiar está en situación de desigualdad al recibir una educación que podría ser definida como de *segunda*. El centro educativo del barrio en el que estudia se caracteriza por desarrollar un currículum limitado exclusivamente a áreas instrumentales con objetivos educativos y contenidos adaptados. Esta situación de desigualdad aún se acrecienta más cuando finaliza Educación Primaria y tiene que acudir a otro centro, ubicado en otro barrio y en el que se ofrece un currículum básico completo. Sara vive este tránsito como un momento difícil y llega a decir que le hubiera gustado empezar desde el principio a estudiar en este segundo centro escolar ya que es tan significativa la diferencia curricular que encuentra cuando se escolariza en él que le resulta realmente complicado alcanzar el nivel de aprendizaje esperado para el curso que le corresponde. Pero además esta situación se agrava cuando poco se hace para evitar sus dificultades de aprendizaje. Simplemente según relata Sara el profesorado se limita a que esté presente en su clase y no hace mucho para incluirla en la dinámica del aula: «Allí los maestros decían que éramos muebles (...) porque los maestros no querían na con nosotros».

Sara aún representando un típico caso de exclusión ha podido superar parte de las barreras que obstaculizaban su participación plena en la sociedad, ha rehecho su vida junto a su novio y los padres de él, encontrando el equilibrio y la familia que nunca ha tenido. Hoy en día es optimista y tiene su propio proyecto personal. En el futuro se ve junto a su pareja, mejorando su vivienda, teniendo hijos y dándoles todo el cariño que ella no ha tenido, trabajando y estudiando para obtener el Graduado Escolar.

## **Caso 2: Cuando el acceso a la vida activa se dilata indefinidamente.**

La historia de Desiré se podría narrar como la de otras muchas jóvenes de su misma generación y situación, apelando al argumento de su discapacidad intelectual y a las condiciones *lógicamente* derivadas de la misma: es acogida de manera protectora en el seno familiar, donde una vez asumidas sus dificultades para el aprendizaje y la vida social, se articulan y diseñan mecanismos y procesos de ayuda que alcanzan a las distintas dimensiones de la vida de la joven. Sin embargo, Desiré cuenta su historia con otras claves, introduciendo significados que nos sitúan ante una persona que se siente

desposeída y sin autoridad ante su propia vida, que ve cómo se prolonga indefinidamente una situación de dependencia familiar que le impide el acceso al tipo de vida adulta que ella desearía para sí.

Cuando le pedimos que elija y comente una foto de su vida, no duda en escoger un retrato de su hermana Lidia. Es más joven que ella, tiene una relación sentimental estable y un trabajo lo que le ha permitido abandonar el hogar familiar y mantener una vida independiente. Representa su meta, su modelo de vida. Pero sabe que no lo alcanzará fácilmente. Sus vidas han transcurrido paralelas, pero les han situado en caminos diferentes. Hasta tal punto le pesa su condición de dependencia que no duda en manifestar que no tendrá acceso a la vida independiente hasta el fallecimiento de sus padres: «No seré libre... hasta que mueran».

Tiene 22 años y asiste a un curso de Formación Profesional Ocupacional de *Empleado de Oficina*, dirigido a jóvenes con discapacidad psíquica, en un Centro de Orientación, Formación e Inserción Socio-Laboral de una asociación privada de Sevilla. Ha llegado hasta él, orientada por una profesora del programa de Garantía Social que previamente había cursado para formarse como *Pintor y empapelador* pero que no llega a terminar. Como en ese caso, no ha participado en la elección del curso actual, ni le gusta especialmente el perfil profesional del mismo. Ella dice que querría «*estudiar algo para poder ayudar a los demás, como los niños síndrome de Down*». Pero acepta la situación, acostumbrada como está a que otros tomen decisiones por ella, consciente de que es su única alternativa, segura de que no hay otras opciones asequibles a su alcance.

Vive con sus padres y describe su vida en el hogar paterno como una vida sin alicientes, pero sobre todo como un contexto donde no se la reconoce como persona, dominado por unas relaciones que acaban negando su propio derecho de autodeterminación. En cierto modo habla de la vida en el hogar familiar como un *encierro* impuesto por su familia como mecanismo de protección y evitación de problemas. Esa situación está determinada por algunas circunstancias especiales que coinciden con la peculiar situación de Desiré como son la marginalidad social y cultural de la barriada donde viven, la infravaloración sobre sus posibilidades sociales y la necesidad de que Desiré acompañe y cuide en el hogar a su madre que padece epilepsia. Su tiempo de ocio es inexistente, limitándose su vida a las tareas formativas del centro de Formación adonde acude desde hace dos años y a las tareas encomendadas en la casa familiar.

Pero no sólo en la vida cotidiana Desiré se enfrenta a formas diversas de discriminación. Actitudes y comportamientos similares hacen presencia en su vida no solo en

la familia, en el ámbito privado, sino en el de las instituciones sociales, en el ámbito público. Aunque algunas vienen de desconocidos, en general los procesos que la han ido excluyendo poco a poco han ocurrido ante los ojos de otras personas (muchas veces profesionales de la educación) que han aceptado esas situaciones como algo natural como cuando los compañeros la rechazaban «...me trataban fatal. Los compañeros, no se querían poner al lao mía nunca». Entre los protagonistas concretos de esas situaciones señala a compañeros y compañeras de la escuela que la humillaban y excluían de su círculo social y a un profesorado que con sus actitudes o con algunas de sus actividades educativas extraordinarias, contribuyeron a formar la imagen de marginada y escasamente útil que hoy en día tiene Desiré de sí misma. Ella recuerda y relata esas situaciones como si cada una de ellas hubiera ocurrido hoy mismo.

El mayor reto que Desiré afronta en su vida actual como adulta, es como en muchas otras personas con discapacidad, el de ser oída y convencer a la sociedad, sus instituciones y profesionales de que no pertenece a una clase de personas sobre la que otros puedan pensar, sentir y decidir. Acceder en esos términos a la vida adulta, con apoyos no sustitutivos, sino emancipadores, está muy lejos de ser una meta alcanzable para Desiré quien a lo largo de su vida se ha enfrentado a una serie de barreras mucho más grandes que la discapacidad que le han certificado: el estigma, la indiferencia, la exclusión y la negación de su propia autonomía y autodeterminación.

### **Caso 3. Cuando se vive en presente y no se tiene proyecto de futuro**

El tránsito a la vida adulta en la biografía de Javier se caracteriza por ser un proceso *errante* de cualificación o formación profesional y personal. Desde que abandonó la escuela a los 16 años sin titulación, ha participado de forma discontinua en dos cursos de capacitación profesional, impartidos en Escuelas-Talleres dependientes del Ayuntamiento de la localidad. El primero de ellos, sobre herrajes y aluminio, lo abandonó porque el creía que su metodología se asemejaba a la de la escuela de primaria (más teoría que práctica). Orientado por su padre, se inscribió posteriormente en un curso de albañilería, dependiente de los servicios de empleo y dotado de una ayuda económica que le ha permitido hasta hoy *seguir con su trapicheos*, como él señala. Su futuro profesional se presenta incierto, a merced de las condiciones y oportunidades del contexto. Sin una clara trayectoria profesional, lo que le preocupa a Javier es conseguir un puesto de trabajo estable que le permita vivir (no emanciparse) con desahogo económico.

Su biografía personal, nos da otro indicador más para entender su proceso de tránsito a la vida adulta. Javier se sitúa en esa zona oscura de la predelinuencia. Empezó a delinquir en los últimos años de la escolarización obligatoria (pequeños hurtos en la escuela y en centros comerciales cercanos). Su primer robo *importante* (unos 200 en CD), tuvo una gran repercusión en el ámbito familiar y social (era la primera vez que lo *pillaban*), situación que solventó con la ayuda de su padre. En estos mismos años, es cuando empieza a consumir drogas (hachís habitualmente y esporádicamente cocaína, así como pastillas los fines de semana). Aunque no ha sido detenido nunca, no descarta la posibilidad de que eso ocurra y pueda ir a la cárcel. Sus robos cada vez son mas arriesgados (roba coches y en alguna ocasión *pega tirones* - robo con agresión personal-). Ha formado una imagen idealizada de la cárcel. Para él y su colegas, la prisión se sitúa entre los límites de la normalidad, incluso, opina que puede ser algo positivo para encontrar un futuro mejor. Ante la falta de oportunidades laborables y sociales, Javier ha tomado el camino erróneo de vivir el presente (*dinero fácil y diversión*) por encima de sus posibilidades económicas y necesidades básicas. Como señala la literatura sobre transición a la vida adulta, la situación de Javier es como estar en un *agujero negro* del que es difícil salir.

Su historia está marcada por distintas situaciones vitales que nos ayudan a comprender su trayectoria vital y su proceso de transición a la vida adulta. Es hijo de un policía nacional que tuvo que emigrar a distintos lugares fuera de su entorno familiar añorando siempre la tierra dejada atrás. Este sentimiento marcó los primeros recuerdos de la niñez de Javier, hasta que a los nueve años trasladan de nuevo al padre a su localidad paterna. Aunque fue una vez más un traslado fugaz (no llegó a medio año) sus recuerdos y evocaciones señalan justo esa como la etapa más feliz de su niñez. Pero ese mismo año, sufre otro traslado a la ciudad donde vive actualmente.

Su paso por la escuela muestra un proceso biográfico marcado por situaciones vitales significativas negativas que podemos identificar con un proceso de exclusión educativa: pasó, a lo largo de su infancia itinerante, por cuatro centros escolares de distintas localidades. En las dos escuelas de su primera infancia (hasta los 8-9 años) no tuvo problemas e incluso obtuvo buenos resultados escolares. Sus dificultades académicas y de relación comenzaron con la escolarización en la escuela de su barrio en la que asistía a clases de apoyo y refuerzo educativo. Su animadversión hacia la escuela se produjo un poco más tarde, cuando sus padres, ante su fracaso escolar optaron por escolarizarlo en un colegio concertado de la localidad, con un alumnado y contexto social distinto al de su barrio. En este centro, se sintió *fuera de lugar* y marginado por sus compañeros. Javier se reveló adoptando comportamientos disruptivos que le

llevaban a continuos castigos y expulsiones de clase. Y así, abandona la escolarización a los 16 años sin titulación después de haber sufrido diversos periodos de expulsión por hurtos y peleas en el centro ese año.

En la biografía de Javier confluyen pues diversos indicadores de exclusión (falta de titulación, entorno desestructurado, escaso apoyo familiar, delincuencia, consumo de drogas, etc.). La multidependencia de estos indicadores sitúa a Javier en un tránsito a la vida adulta difícil, discontinuo y con bajas expectativas de futuro exitoso. Pero su propia historia llena de avatares e imprevistos le invita a pensar que quizás podría ocurrir algún hecho o acontecimiento positivo, o incluso negativo, que cambiara o invirtiera el curso de las cosas.

## Conclusiones

Tras las narraciones de los casos presentados queremos plantear algunas reflexiones relacionadas con los procesos vividos por los jóvenes, pero también y sobre todo algunas orientaciones educativas dirigidas a diversos profesionales (orientadores, profesores, investigadores, etc.) que pretenden ayudarnos a repensar y replantear las prácticas excluyentes, e iniciar y proponer procesos de transición a la vida activa que sean en sí mismo inclusivos y emancipadores.

*La multidimensionalidad y complejidad del proceso.* Las trayectorias de los jóvenes coinciden con la literatura revisada al confirmar la naturaleza multidimensional de los procesos de exclusión y que éstos a su vez dependen de los recursos personales y sociales disponibles (Kronauer, 1998; Tezanos, 2001). Como hemos podido ver en los casos de Sara, Desiré y Javier no existe un único factor que explique su proceso de exclusión, sino que son diversos factores de riesgo los que interaccionan para marcar sus itinerarios personales (ya sean barreras familiares, territoriales, locales, económicas, formativas, etc.). En segundo lugar sus trayectorias, como habíamos adelantado en el trabajo de Castel (2004), confirman que la exclusión es un proceso y no un estado que se construye en el tiempo. No puede entenderse como una condición estática e inmutable, ni se puede hablar de exclusión en términos binarios (estar o no estar incluido), sino que ha de hablarse de itinerarios complejos que conducen en una determinada dirección pero que son susceptibles de ser modificados. Las trayectorias de cada uno de los jóvenes de nuestro estudio son precisamente ejemplos de transiciones poco

lineales y en alguna medida reversibles. Esos recorridos son el resultado de un conjunto de factores de orden socio-estructural pero también personal. Sus trayectorias están también influenciadas, como se veía en el caso de Desiré y en el de Sara, por la capacidad individual de definir estrategias, de diseñar proyectos vitales o de proyectar el futuro. Asimismo, alguno de los casos, como el de Javier, dan cuenta de que el *círculo vicioso de la exclusión* provoca efectos sociales que atrapan a las personas, siendo cada vez más complicado romper ese círculo.

*La comunidad en el punto de mira.* Una idea realmente potente que se deriva del estudio es la que apunta hacia la importancia y el papel de las personas que confluyen y componen la red social, familiar, escolar, laboral y local de los jóvenes como claves en el itinerario que realizan. Amigos, compañeros de clase, profesores tutores, vecinos, parejas, compañeros de trabajo, etc. cobran una especial relevancia, al aparecer como potentes agentes y mediadores en las trayectorias de los jóvenes. Por ello, potenciar las redes sociales naturales de apoyo se convierte en una prioridad a la hora de diseñar intervenciones de ayuda a la transición a la vida activa, es hacia ellos y no sólo hacia los especialistas hacia los que habría que dirigir la mirada. Y es en base a intervenciones participativas, de carácter local, arraigadas en las comunidades de referencia de los jóvenes desde donde se puede y debe intervenir planteando proyectos educativos y sociales inclusivos y participativos.

*La imposibilidad de establecer patrones estandarizados.* Los casos que hemos presentado apuntan también una idea que cada vez cobra más peso en los estudios sobre las transiciones a la vida activa, relacionada con la progresiva desestandarización de la misma. Las trayectorias de nuestros jóvenes apuntan de manera muy clara en esta dirección que señala la necesidad de asumir la incertidumbre como elemento básico del proceso, la apertura y diversificación a nuevas formas de acceder a la vida adulta (a través de nuevas composiciones familiares, itinerarios laborales flexibles, etc.) y la complejidad de cada situación de tránsito particular, no pudiendo jerarquizarse ni ordenarse las prioridades desde fuera y de modo cerrado. Todo ello refuerza el planteamiento apuntado en la revisión de literatura de asumir con una mirada global y amplia un proceso que ha de concretarse en intervenciones de ayuda a la transición a la vida adulta, gestadas y desarrolladas desde las situaciones singulares en las comunidades locales (centros formativos, familias, barrios, etc.).

*Las dos caras del proceso de transición.* Trayectorias singulares y únicas con una fuerte raíz común. No es fácil plantear en términos que podrían parecer opuestos el carácter del proceso de transición vivido por los jóvenes. Pero, el trabajo realizado apunta por un lado a la existencia de múltiples perfiles e itinerarios de acceso a la vida

activa cuestionando la posibilidad de inferir patrones generalizables sobre las transiciones al conjunto de los jóvenes. Pero por otro lado ha puesto sobre el tapete la idea de que el proceso de transición a la vida activa reviste muchos puntos en común entre distintos colectivos. De este modo, la transición a la vida activa puede apoyarse y ha de planificarse y abordarse desde un enfoque que responda con prácticas personalizadas desde sistemas comunes. Se necesitan por ello actuaciones integrales estratégicas que repercutan en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan las principales barreras a la participación (laboral, formativo, económico, social, etc.), propiciando desde ese marco común e integral las ayudas singulares necesarias en cada caso, en cada contexto local. Esta es una cuestión que ha de reflejarse y vertebrarse desde la tendencia (Farrel, 2000; Barton, 2008) a desarrollar y defender políticas integrales, comunes para todos, que respondan a una mayor justicia social y que promuevan prácticas de inclusión, de participación y apoyo a los procesos de transición.

*La accesibilidad de la metodología biográfico-narrativa.* La investigación biográfico-narrativa utilizada en este estudio ha proporcionado a través del tipo de relaciones intensas que supone entre los participantes en el estudio (investigadores y jóvenes) y de los distintos instrumentos (entrevistas, fotografías, relatos, biogramas, etc. utilizados) un acercamiento accesible a las complejas características de los jóvenes en situación o riesgo de exclusión. El trabajo con jóvenes con dificultades en los procesos lectores, escritores, o de comunicación (por ejemplo) se ha visto ciertamente facilitado y apoyado por el uso de un acercamiento no intrusivo al tema de estudio (como otras metodologías más clásicas hacen) y por el uso de unas técnicas que se adaptan y concretan en cada caso en función de la situación singular de cada joven. Pero también la metodología biográfico-narrativa permite un formato de difusión de resultados accesible a audiencias muy amplias. El uso de narrativas, como relatos e historias de vida, para difundir resultados, supone entre otras cosas la posibilidad de dar acceso a la información sobre el tema de estudio a muy distintos colectivos, no sólo los profesionales, implicados en los procesos de exclusión (desde los propios jóvenes hasta sus familiares, pasando por profesores, orientadores, formadores, etc.) lo cual facilita una difusión de los conocimientos alcanzados más democrática que la que se hace a través de informes meramente académicos. Pero además como Slee (2000) denunciaba hace casi 10 años, los intereses profesionales no son siempre *amigos* de la inclusión, y aún siéndolo no son suficientes para desarrollarla. Otras audiencias que también participan en los procesos de transición han de tener acceso a las voces de los jóvenes. Denzin y Lincoln (2005) invitan en este sentido a ser creativos y abiertos en los formatos de difusión de la información.

*De la voz a la «participación»*: un reto al que nos invita la metodología biográfico-narrativa. Ya en la revisión de literatura señalábamos la importancia de abordar el estudio de los procesos de exclusión y de transición a la vida adulta, dando voz a los jóvenes para poder recoger el carácter subjetivo, singular y personal de dicho proceso. Pero el estudio realizado ha apuntado la necesidad de ir más allá de escuchar sus voces y sugiere el interesante reto de considerar la participación directa y real de los grupos de afectados en los procesos de toma de decisiones sobre los mismos. Ya sean estas decisiones de ámbito familiar (posibilidades de autonomía, derechos y deberes en el hogar...), formativo (qué estudiarán, bajo qué programas e instituciones, cómo...), laboral, etc. En este sentido la propia metodología utilizada ha sacado a la luz, a través de las voces de los jóvenes, las propias limitaciones de la misma situándonos ante el reto de cuestionarnos seriamente los modos habituales de participación y validación social de las actividades, programas e incluso investigaciones, que abordan procesos como el estudiado en este trabajo. Los ejemplos de propuestas a favor de esta postura no son muy comunes, pero tanto la investigación socio-educativa como el diseño de programas de ayuda a la transición a la vida adulta han de hacerse eco de esta demanda que en ámbitos como el de la discapacidad se ha dado a conocer a través del mítico libro de James Charlton (1998) *Nada sobre nosotros sin nosotros* y que resume en el propio título, hoy popularizado como un slogan en contra de políticas y prácticas opresivas, el complejo reto planteado.

## Referencias bibliográficas

- BARTON, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata
- BENDIT, R. Y HAHN-BLEIBTREU, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Budrich: Opladen [u.a.].
- BRANNEN, J. Y NILSEN, A. (2002). Young people's perspectives an the future. En J. BRANNEN, S. LEWIN, A. NILSEN Y J. SMITHSON (Orgs.), *Young Europeans, work and family*. London (pp. 48-68). Routledge.
- BRUNER, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40, 2, 63-73.
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006a). 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. En M. GARCIA LASTRA (Eds.), *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad* (pp. 123-124). Alzira: Germania
- (2006b). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. Congreso Internacional de Educación Comparada (CESE). Incluida en el Symposium: Las cambiantes relaciones entre Europa e Iberoamérica en las sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje, Donostia, 2006.
- CASAL, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximaciones sucesivas, precariedad y desestructuración. *Revista española de Investigación sociológica*, 75, 295-318.
- (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 11, 19-54.
- CASAL, J., GARCÍA, M. MERINO, R. Y QUESADA, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 22, 9-20.
- CHARLTON, J. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- DENZIN, N. & Y. S. LINCOLN (2005). The discipline and practice of Qualitative Research. En N. DENZIN & LINCOLN, Y. S. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- FARREL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- GALLEGO VEGA, C. Y MORIÑA DÍEZ, A. (2007). Barreras y Ayudas a la Inclusión: la Historia de Vida de Gema. *Quaderns Digitals*, 1-13.
- GUERREIRO, M. D. Y ABRANTES, P. (2003). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre. *Recerca, revista de Pensament i Anàlisi*, 5, 63-86
- KARSZ, S. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. KARSZ (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- KRONAUER, M. (1998). Social exclusion and underclass -new concepts for the analysis of poverty-. En A. HANS-JURGEN (Ed.), *Empirical poverty research in a comparative perspective* (pp. 51-75). Aldershot: Ashgate.
- MARTINEZ RUEDA, N. (1999). *Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales*. En M.A. VERDUGO Y F. JORDAN (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 425-434). Salamanca: Amarú.
- MARTINEZ RUEDA, N. (2002). *Juventud y discapacidad: Programas y herramientas para facilitar la Transición a la vida activa*. Bilbao: Mensajero- ICE.

- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MORIÑA, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
- (en prensa). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación (Madrid)*.
- MORRIS, K. BARNES, M. Y MASON, P. (2009). *Children, Families and Social Exclusion: New Approaches to Prevention*. Bristol: The Policy Press.
- PARRILLA, A. (Dir.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Madrid: Instituto de la Mujer. — (2005). The challenge of singularize the common accepted: the case of Desiree. Glasgow: Paper ISEC.
- (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? *Revista de Educación*, 349, 101-117
- PARRILLA, A., MORIÑA, A. Y GALLEGO, C. (2008). Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- SLEE, R. (2000). Talking Back To Power. The Politics of Educational Exclusion. Ponencia. Internacional Special Education Conference. Manchester, 24-28 Julio.
- SUBIRATS, J. ET AL. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación «La Caixa»: Barcelona.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 2 (2), 117-127
- TEZANOS, F. (Coord.) (2009). *Juventud y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- UNICEF (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: UNICEF

## Fuentes electrónicas

- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- 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 Elec-*

*trónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>

**Dirección de contacto:** Ángeles Parrilla Latas. Universidad de Sevilla. Dpto de Didáctica y Organización Educativa. C/Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: [parrilla.angeles@gmail.com](mailto:parrilla.angeles@gmail.com)