

Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición

Aportaciones del enfoque biográfico

Adriana Valéria Santos Diniz & Maria Eugenia Cardenal de la Nuez

Resumen

El presente artículo tiene un doble objetivo: por una parte, contextualizar la creciente legitimidad de la investigación biográfica en el actual escenario social, ideológico y sociológico. Trata, además, de apostar, de manera reflexiva –es decir, crítica– por el uso de la metodología biográfica para analizar las transformaciones experimentadas por la Enseñanza Superior en España como en América Latina. Nuestro propósito no es hacer un examen exhaustivo de la situación de la Universidad, sino señalar algunas mutaciones relevantes que vienen a poner en evidencia el interés de una perspectiva longitudinal y biográfica.

Palabras claves

biograficidad; transiciones; trayectorias; universidad.

1. Introducción

El enfoque biográfico incluye el conjunto de metodologías que hacen posible captar e investigar el curso vital (la biografía) de un ser humano concreto y conectarla con el "todo" social. Implica producir narraciones, relatos, (auto)-biográficos que incluyen itinerarios entreverados de transiciones, con sus correspondientes disyuntivas, intersecciones, estrategias, ocasiones perdidas, oportunidades aprovechadas. La metodología biográfica concibe a los individuos como sujetos, agentes de su propia historia: inmersos, eso sí, en contextos sociales estructurantes, y sometidos a relaciones de poder. La vieja cita de Marx, referenciada por Denzin en su obra *Interpretive Biography*, de que "los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado¹" (Denzin, 1989, p. 10) es una advertencia contra el individualismo metodológico que todo investigador biográfico debe tener muy presente.

Partiendo de una posición marginal en el ámbito de las ciencias sociales, el interés en las biografías como materia de análisis de la realidad social es creciente. Como se verá más adelante, el reconocimiento de la científicidad, la utilidad y el interés de este enfoque se inscribe en un movimiento más amplio: el del desmoronamiento de las grandes narrativas ideológicas y científicas a lo largo de los años 1970 y 1980 (Chamberlayne; Bornat & Wengraf, 2000, pp. 6-7), y la descomposición, progresiva pero irrefrenable, de su soporte estructural, el capitalismo keynesiano-fordista. Ello ha traído consigo una revitalización del análisis de lo micro, lo procesual y lo intersubjetivo y, con ello, una reivindicación del actor social como sujeto activo de su propia biografía (*agent*²). Ello se inscribe, a su vez, en la lógica que implica el cambio de paradigma impuesto por la consolidación del capitalismo flexible, y que podemos caracterizar como la transformación de las "certidumbres organizadas" (en el sistema educativo, en la familia, en el trabajo) en incertidumbres, igualmente organizadas, pero cuyo poder estructurante es mucho menos perceptible (Evans & Furlong, 1997, p. 18; Furlong & Cartmel, 1997). Las investigaciones biográficas forman parte del giro hacia de la reflexividad y hacia la demanda de auto-gestión propias de nuestro tiempo, y están, por lo tanto, atravesadas por las paradojas propias del mismo.

El artículo tiene dos objetivos. Por una parte, se trata de contextualizar la creciente legitimidad de la investigación biográfica en el actual escenario social, ideológico y sociológico. En segundo lugar se trata de apostar, de manera reflexiva –es decir, crítica– por el uso de la metodología biográfica para analizar las transformaciones experimentadas por la Enseñanza Superior en España

como en América Latina. A este respecto, nuestro propósito no es hacer un examen exhaustivo de la situación de la Universidad, sino señalar algunas mutaciones relevantes que vienen a poner en evidencia el interés de una perspectiva longitudinal y biográfica³.

2. Lo biográfico: del Método a la teoría social

2.1 Los estudios biográficos en la tradición sociológica

El uso de biografías como recurso del proceso de investigación en Sociología forma parte de una tradición presente desde los tiempos de la Escuela de Chicago, en los años 20 y 30 del siglo pasado. La obra clave y siempre referenciada de ese período es *The Polish Peasant in Europe and America* [en español, *El campesino polaco en Europa y en América*], de Thomas y Znaniecki, publicada en 1921. Como documentan Bertaux & Kohli (1984, p. 216) y señala también Denzin (1989, p. 8), el material biográfico es ante todo un fuente de conocimiento en el contexto de una estrategia metodológica más amplia, basada en el trabajo de campo, que hace uso de estudios de casos, de historias de casos, o de métodos etnográficos, recolectando datos mediante entrevistas, documentos personales y autobiografías⁴. El trabajo de los investigadores del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, bajo la dirección de Robert Park, constituye un esfuerzo por examinar, de manera sistemática, la realidad social de su tiempo (en su momento, los conflictos sociales que afectaban a Chicago, una gran urbe sacudida por la desigualdad y el conflicto social⁵) conectando los problemas sociales con las experiencias vitales, y estos, a su vez, con la estructura social, interseccionando teoría y datos. Chicago fue un verdadero *laboratorio social* en el que el análisis de la desorganización social y la búsqueda de alternativas reformistas iban de la mano (Álvarez Uría & Varela, 2004, pp. 285-296).

La hegemonía, tanto del paradigma funcionalista –en lo teórico– como de las metodologías cuantitativas –en lo metodológico– tras la segunda Guerra Mundial arrincona esta tradición investigadora, en Sociología, hacia los márgenes del mundo académico hasta los años 70. La crítica de Wright Mills a los modos predominantes del quehacer sociológico –que en su obra *La imaginación sociológica* (1959) denominará “gran teoría” y “empirismo abstracto”–, junto con la de otros autores como Gurvitch (1962), anuncian la erosión del monopolio de cientificidad que funcionalismo y cuantitativismo se habían atribuido (Bertaux, 1999, pp. 2-3). Las décadas de los 70 y 80 inauguran una etapa denominada por Bertaux *pluralista*, tanto en lo teórico como en lo metodológico, en la que los métodos cualitativos en general, y los biográficos en particular, ganan en

protagonismo y en aceptación en la comunidad sociológica⁶ (1999, p. 3). Los años 90 implican, aunque con distinta intensidad en los diferentes países de Europa⁷, la consolidación del paradigma biográfico, tanto en la investigación académica⁸ como en la profesional, así como en el ámbito de las políticas públicas y en la intervención. Se trata de un auténtico giro hacia lo biográfico (Chamberlayne et al., 2000; Alheit & Dausien, 2009), que no implica sólo respetabilidad metodológica, sino un cambio de perspectiva teórica.

2.2. El giro biográfico como reflejo de la crisis de lo social en la teoría sociológica

2.2.1. El contexto: la desinstitucionalización y el capitalismo flexible

Aunque el germen de las transformaciones que darán lugar a la crisis de representación de lo social puede situarse en cambios sociales identificables desde finales de los años 60⁹, puede afirmarse que las tensiones estructurales creadas por el nuevo capitalismo desregulado –por las reorganizaciones y reestructuraciones productivas y laborales llevadas a cabo desde finales de los años 70 en las economías capitalistas, y que hoy viven un nuevo impulso tras el *crack* financiero de 2008– han multiplicado las tendencias de cambio iniciadas entonces, “deconstruyendo”, en buena medida, las principales configuraciones sociales que sostenían a la sociedad desde los orígenes de la modernidad (Boltanski & Chiapello, 2002, pp. 299-426).

Dos dimensiones de ese conjunto de transformaciones tienen especial relevancia en relación con la percepción actual de la relación entre el individuo y la sociedad. En primer lugar, nos referiremos a la *desinstitucionalización*, entendida aquí como pérdida de capacidad normativa y socializadora de las instituciones sociales (Dubet & Martucelli, 2000, pp. 201-202), y específicamente para lo que nos ocupa, del sistema de enseñanza. La segunda dimensión tiene que ver con los cambios en el mundo del trabajo y específicamente en la relación salarial, que ha dejado de ser el dispositivo de estabilización social y biográfico por excelencia: lo que denominaremos *fragmentación social*.

En lo que se refiere al papel del sistema de enseñanza, interesa aquí destacar la importancia de su conversión, desde la apertura que significa el desarrollo de la escuela de masas durante el período keynesiano-fordista, en un dispositivo de colocación social a gran escala, en el que los miembros de las distintas clases, sexos y –más recientemente, al menos en España– identidades étnicas, competirán por los mejores lugares sociales. Ello trastoca el carácter “sagrado” de la educación –como bien exclusivo que confirmaba la posición

social de ciertos grupos y, a lo sumo, permitía el ascenso social de individuos de origen modesto muy seleccionados–, acentuando su perfil tecnocrático (Dubet, 2005, pp. 50-55). La democratización implica una creciente heterogeneidad de identidades e intereses en el sistema de enseñanza, y rompe los consensos en torno al sentido dado a la formación –en palabras de Dubet y Martuccelli, “el mundo de las evidencias”–. El maestro, cuyo público ya no se identifica necesariamente con su rol, ni con los fines declarados de la institución, debe “motivar” al alumno, esto es, conectar con su subjetividad. Éste, a su vez, debe encontrar la manera de “conectar” con el sistema¹⁰ (2000, pp. 210-212). La desinstitucionalización del sistema de enseñanza puede ser interpretada como una “disolución narrativa” del mismo, en la medida en que se debilita la base de los consensos que le daban sentido y, con ello, los ingredientes que conformaban una identidad segura de sí, como analiza Magalhaes para la Enseñanza Superior (2006, p. 27).

En cuanto al mundo del trabajo, su “deconstrucción” afecta a todos los aspectos del mismo: la propia consideración de lo que es trabajo y no lo es, dadas las variaciones posibles hoy en cuanto al contenido de la tarea, duración del contrato, salario, etc. hacen difícil la construcción de una identidad laboral precisa en buena parte de los trabajadores (Prieto *et al*, 2008). Pero, además, la desregulación laboral desarrollada en las economías avanzadas implica la disolución de las “trabas” que, a modo de pacto social y político, articularon la relación entre el capital y el trabajo, y que fijaron para el asalariado un modelo de inserción normalizada en la estructura social basado en el empleo estable, la remuneración suficiente y los derechos sociales. La lógica del capitalismo flexible establece un nuevo paradigma, el del trabajador disponible: el discurso acerca de las cualidades necesarias para desenvolverse en este panorama define con claridad el cambio. La exaltación de la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad y la emprendeduría, del “individuo móvil” (Castel & Haroche, 2001), en definitiva, anuncian el retroceso de la seguridad y el avance de la incertidumbre como principio rector de las trayectorias vitales en las sociedades avanzadas.

Las consecuencias sociales más claras son el aumento de la desigualdad y – especialmente, en los países considerados “avanzados”¹¹– el oscurecimiento de las posibilidades de mejora social de las nuevas generaciones. La fragmentación laboral deviene en fragmentación social y en ello implica un aumento de las tendencias individualizantes propias de la sociedad capitalista. La inseguridad estructural se traduce, a nivel de individuo, en una incertidumbre que él mismo debe resolver: La “gestión del yo” (Cabrera, 2004) –es decir, la planificación de la vida y la construcción activa de la propia biografía– en un contexto de inseguridad creciente, se vuelve un imperativo estructural, configurándose, así,

como contradicción: por un lado, autonomía y oportunidad y, por otro, coacción (Alheit & Dausien, 2007, p. 123).

En síntesis, desinstitucionalización y fragmentación social traen como consecuencia una individualización de la experiencia social, tanto en el sentido de diversificación de las trayectorias, como de multiplicación de las vivencias, como de la interiorización, por parte de los actores, de su responsabilidad como gestores de su propia vida.

La teoría social, al constatar la diversidad y el entrecruzamiento de identidades y procesos, experimenta una gran dificultad para conectar con la idea de totalidad abarcante y explicativa de lo individual propia de la sociología clásica (Dubet y Martucelli, 2000, p. 11). La dificultad para discernir lo social proyecta al individuo en el centro de la escena.

2.2.2. Del actor al agente, de la reflexividad a la biograficidad

Así, parte de la teoría social ha convertido al individuo reflexivo en el elemento central de su análisis, desplazándose –de manera más o menos consciente– hacia la biograficidad. Frente a la noción clásica del individuo “generado” por la sociedad, la biograficidad presupone la implicación del individuo en la construcción activa de su biografía y de su mundo, en una permanente dialéctica con el entorno.

En efecto, la comprensión de la relación entre sujeto y objeto, estructura y acción, estructuración social y configuración individual, es, por excelencia, el caldo de sustentación de la sociología clásica. El énfasis en una u otra dimensión no anula el planteamiento de fondo: ambas categorías forman parte de la misma lógica, la de la totalidad social. Socialización e individuación se complementan, pues, como señala Durkheim: “el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad” (1989, p. 57). La noción de *rol*, central en la teoría clásica, presupone precisamente una reciprocidad entre el actor y la estructura social: la socialización produce individuos adaptados que reproducen, de manera no automática, eso sí, el sistema social en el que han nacido¹² (Dubet y Martucelli, 2000, pp. 60-63).

El acento en la *reflexividad* conlleva un cambio de enfoque. Los planteamientos de Beck (2001, y Beck-Gersheim, 2003) y Giddens (1991) ya documentan el peso creciente de la idea de auto-producción en la identidad contemporánea. Lo biográfico pasa de ser una herramienta metodológica a convertirse “en una metáfora acerca de la individualización y la modernización” (Antikainen, 2004). Conviene señalar que individualización no es lo mismo que individuación: los individuos “individualizados” no son sólo “productos sociales”, son

actores sociales que interiorizan su responsabilidad en su trayectoria vital, se hacen cargo de la misma y de las consecuencias de las crisis estructurales (Beck, 1998). El actor social se convierte en agente (*agent*), es decir, en sujeto activo de su propia biografía, y con ello experimenta una forma específica de libertad: la "libertad arriesgada", fruto del imperativo de hacerse cargo de sí mismo. En palabras de Beck:

Vivir nuestra propia vida significa asumir la responsabilidad de las desgracias personales y de los hechos inesperados. En general, no se trata de una percepción individual, sino de una atribución vinculante desde el punto de vista cultural. Corresponde a una imagen de la sociedad en la que los individuos no son reflejos pasivos de las circunstancias sino constructores activos de sus propias vidas, con grados variables de limitaciones (2001, p. 237).

La *teoría de la biograficidad* da un paso más allá en la teoría social, pues no se limita a constatar este giro hacia la reflexividad, sino que pretende resolver la tensión entre estructura y acción desde la noción de "biografización" de lo social. Aquí, las construcciones biográficas son construcciones sociales y, a la vez la realidad social es construida biográficamente. Las construcciones biográficas son actos sociales en un doble sentido: de un lado, como premisas (retrospectivas, experiencias vividas, "saber de fondo biográfico") y, de otro, como proyecciones de cara al futuro (articulaciones actuales, planes, intenciones). El saber de fondo biográfico se presenta como "recurso" de experiencias sociales para la configuración de las historias de vida. La biograficidad se refiere, por lo tanto, no sólo a la apropiación consciente por parte del individuo respecto a su propia vida (Alheit y Dausien, 2007, pp. 67-73). Según Alheit y Dausien, la construcción biográfica es más que una "categoría de respuesta", pues produce realidad. No se trata solo de la dialéctica entre la estructura social y la estructura del sujeto, sino también del "principio generativo" de su conexión: el potencial de construcción de realidad de lo biográfico¹³ (2007, p. 86).

El giro hacia lo biográfico no debe ser interpretado como un agotamiento de la imaginación sociológica. Se trata, más bien, de un reflejo de la tensión que existe entre las "nuevas" formas de malestar social y las "viejas" formas (en el sentido de métodos y categorías) para aprehenderlo y darle sentido¹⁴. La potencialidad del desarrollo de una metodología social con un importante peso de lo narrativo es grande: permite acceder al terreno de la experiencia vivida y los recursos movilizados, y analizar la forma en que los actores construyen, jerarquizan y forman sus acciones. Sin embargo, la sobresignificación del individuo en la teoría social, colocando al mismo nivel a la realidad social y al actor (por construida que sea la primera) es una opción arriesgada. Después de

todo, la tarea de la sociología es, como señalan Dubet y Martuccelli, recomponer intelectualmente el mundo en el que vivimos, y no sólo dar cuenta de sus particularidades (2000, p. 71). Ello requiere de un esfuerzo de articulación de lo macro y lo micro en la investigación empírica, desarrollando análisis que den cuenta de lo general y lo particular en escenarios concretos, como es el caso de la Universidad.

3. La incierta misión de la Educación Superior y la aportación de la metodología biográfica

3.1. Educación superior y sujetos: la función integradora de la Universidad en un escenario de precariedad normalizada

Señalábamos en el punto anterior la importancia de las mutaciones sistémicas experimentadas a lo largo de los últimos treinta años para comprender, tanto el actual escenario social e institucional, como la dificultad de analizar los conjuntos sociales que emergen a pesar de tendencias fragmentadoras e individualizadoras. La Universidad se ve profundamente afectada por estas transformaciones, pues es, además, un dispositivo institucional clave, tanto en su dimensión más técnica y evidente –al transmitir conocimientos y aptitudes necesarios para el desempeño de ciertas ocupaciones– como en su función menos obvia, la de impartir “justicia meritocrática” –ya que se espera que, al distribuir a los alumnos en sus nuevas posiciones sociales, lo haga según los logros de éstos, y corrija, así, las desigualdades de origen– (Duru-Bellat, 2006, pp. 37-45). Ambos roles componen lo que podemos denominar la función integradora de la Universidad, y en ella descansa en buena medida la legitimidad de la institución y, consecuentemente, del propio capitalismo keynesiano, cuya “aceptabilidad” se basaba, además de en la capacidad inclusiva del empleo, en la igualdad de oportunidades escolares (Cabrerá, 2004, p. 5).

En el caso latinoamericano, en concreto Brasil, la educación superior presenta matices específicos que añade complejidad a medida que ese nivel de enseñanza se ve desafiado a democratizar el acceso con inclusión social. La última década ha sido marcada por un conjunto de estrategias y de políticas públicas en la perspectiva de la expansión de la enseñanza superior¹⁵. La adopción de mecanismos de ingreso de jóvenes oriundos de escuelas públicas, de jóvenes de minorías étnicas, de jóvenes del campo, de maestros de la escuela pública no titulados, entre otros¹⁶, amplía la participación de los jóvenes en la educación superior. Segmentos sociales históricamente excluidos de la educación superior pasan a acceder a la Universidad.

Si es verdad que crece la Universidad pública brasileira, por otro expande exponencialmente la iniciativa privada. La tasa de educación superior de los jóvenes con edad entre 18 e 24 años sigue siendo muy baja, lejos de los índices internacionales. Además, al formar profesionales, al producir y transmitir conocimiento, ciencia y tecnología, arte y cultura, al innovar en las formas de transferencia de conocimiento a las instituciones sociales y al sector productivo, la educación superior se ve desafiada a crecer con calidad.

Tras décadas de baja inversión en la educación superior, en el rescoldo de las políticas neoliberales bajo el influjo del Banco Mundial, el proceso reciente de democratización de la enseñanza superior pública puede apuntar a nuevas posibilidades de equidad en el contexto de un país que crece como potencia económica, pero que sigue clamando por mayores niveles de justicia social.

Tal proceso no es exento de tensiones y de contradicciones. De un lado, crece su rol de certificación de masas y de atención al mercado de trabajo, es decir, su función integradora (Catani; Silva, J. & Meneghel, 2011), pero, por otro, los cambios en la educación corresponde a una expectativa social por democracia y por mejores niveles de calidad de vida para todos y todas, tras el proceso de redemocratización del país. Puede ser considerada estratégica para el desarrollo socio-económico y cultural del país con mayores posibilidades generar una nueva sociedad *democrática* del conocimiento (Flecha, 1990).

Lo cierto es que en el desempeño de su función integradora la Universidad se enfrenta hoy en día a importantes retos, y que al afrontarlos se ven modificados tanto las estructuras como los agentes. A la formación se le otorga un enorme valor en un mercado laboral extremadamente competitivo y precarizado, donde la "empleabilidad" es la versión específica de lo que se espera de un individuo-agente reflexivo que se hace cargo de su propio futuro. El discurso de la "educación para toda la vida" abre posibilidades formativas y emancipatorias, pero a la vez, gana peso como elemento caracterizador del nuevo trabajador flexible y disponible. Paralelamente, la educación no formal y la acreditación de conocimientos se convierten en parte esencial del binomio formación-empleo (Cabrera, 2004, p. 10; 14-15). En este contexto de revalorización de la formación, la Universidad es percibida no sólo como una espacio para la formación y/o para el posicionamiento social ventajoso, sino como un dispositivo de defensa frente a las incertidumbres laborales¹⁷ (Cardenal, 2006a; Duru-Ballet, 2006; Côte & Allahar, 2010).

Este conjunto de transformaciones tiene consecuencias a nivel institucional, y, por lo tanto, en lo que se refiere a los actores implicados. Interesa aquí destacar, pues atañe a la articulación de lo institucional y lo biográfico, dos cuestiones de especial interés:

1. El perfil del universitario recién salido de las Enseñanzas Medias, y dedicado en exclusiva a los estudios, se diluye. El aumento de la edad de los universitarios, y la importante proporción de los mismos que trabaja de manera regular mientras estudian¹⁸, así lo indica. La Universidad es hoy no sólo es un medio para la inserción laboral, sino, posiblemente, también para la mejora en el trabajo. En el alumnado universitario (con variaciones según titulaciones, sin duda) convive una creciente heterogeneidad de trayectorias personales, y, con ello, de identidades e intereses (inserción laboral, mejora profesional, reubicación profesional, etc.). Se registra la emergencia de nuevas trayectorias no tradicionales y no lineales de estudios, de formación y de transito en el mundo del trabajo (Diniz, 2010). La respuesta institucional, ampliando las edades y vías a acceso, es un reconocimiento explícito a esta realidad: pero no cabe duda de que este hecho implica una importante modificación del perfil tradicional de la institución, que abandona su carácter de "santuario" de saberes y se acerca, a veces de manera muy clara, al rol de agencia acreditadora en la que se recalca varias veces a lo largo de una trayectoria laboral probablemente discontinua.

2. Se observa una clara extensión del período de formación de los universitarios españoles más allá del título inicial, con estudios que requieren gran dedicación y esfuerzo, sin que ello redunde necesariamente en una mejor colocación laboral¹⁹. La sobrecualificación de los titulados superiores supone un desafío para la Universidad, porque desvirtúa la promesa meritocrática, y acentúa extremadamente el perfil instrumental de la formación. Con ello se corre el riesgo de valorar los saberes y capacidades²⁰ como algo secundario en relación con la "rentabilidad" de los estudios (Duru-Bellat, 2006, p. 22; Côté y Allahar, 2010, pp. 96-126). A este respecto, la institución se muestra por ahora incapaz de proporcionar otra respuesta que no sea la de insistir una y otra vez en su rol como otorgadora de las credenciales más ventajosas, las que permiten acortar los tiempos de espera para un puesto de trabajo decente o "aprovechar" mejor la ausencia de trabajo. Sin embargo, al menos en países como España, la acentuación del carácter instrumental de la Educación Superior puede acabar por volverse en su contra. Precarización laboral y sobrecualificación, combinadas, pueden vaciar por completo de significado a la institución universitaria. Debilitada la misión fundacional (producir conocimiento, producir profesionales, corregir los privilegios heredados), que la convertía en uno de los pilares de la modernidad (Magalhaes, 2006, pp. 23-26), la Universidad se expone a quedar reducida a la irrelevancia: aunque esta afirmación suene a distopía –y probablemente lo sea– no son pocos los docentes universitarios (y puede que nuestros alumnos también participen de ello) que tienen la sensación de que se trata de algo real.

Las cuestiones señaladas apuntan a modificaciones del papel tradicional atribuido a la Universidad, no sólo en lo que se refiere a su vinculación con otros dispositivos institucionales (como el mercado de trabajo), sino respecto a su papel en la configuración de los destinos sociales. A su vez, dichas transformaciones estructurales vienen a configurar unos actores-sujetos académicos (en este caso los alumnos) con orígenes, identidades, expectativas, dilemas, estrategias, crecientemente diversificados, que conviene analizar, caracterizar, comparar y relacionar con los procesos de cambio experimentados. La aportación del enfoque biográfico es en este terreno necesaria, pero no está desprovista de las paradojas, ya señaladas, inherentes a la noción del individuo-agente reflexivo: "condenado" a gestionarse a sí mismo y transitar, con plena consciencia de sí, entre una institución parcialmente "desinstitucionalizada" y un escenario laboral fragmentado. Ello requiere rechazar las visiones "superindividualizadas", o, si se prefiere, "superempoderadas"²¹ del actor social. Se trata de ampliar el espectro de análisis, insertando las biografías en el estudio de las transiciones vitales, y éstas, a su vez, en los contextos institucionales y sociales en los que se producen. Es en la zona de articulación entre los procesos de cambio social y los de cambio en el curso vital donde el estudio de las transiciones formativas, y específicamente la metodología biográfica, puede hacer su aportación fundamental.

3.2. Transiciones (educativas) y biografías

El concepto transición lleva incorporada la noción de cambio. Aplicada al proceso vital, remite a los itinerarios y puntos de inflexión experimentados por los sujetos y actores sociales en su paso por los denominados *dispositivos de transición*: la familia, la escuela, el mercado laboral, los puestos de trabajo, los lugares de ocio (Casal, 1996, pp. 298-299; Cardenal, 2006a, pp. 32-45). En todos ellos, los actores sociales actúan e interactúan: toman decisiones, se enfrentan a dilemas y desarrollan estrategias. Como actores sociales previamente socializados y socialmente posicionados, tanto los dilemas como las estrategias están configurados estructuralmente de una manera desigual.

Las transiciones se enmarcan en *sistemas de transición* específicos, propios de las condiciones socio-históricas en las que éstas se producen. Dichos sistemas están anclados en un contexto socioestructural que coloca a los actores sociales en un horizonte de oportunidades y limitaciones determinado (nivel macro). Éste, a su vez, es matizado por los dispositivos institucionales ya señalados, que regulan de manera concreta las etapas de la vida. El estudio de las transiciones²²

implica adoptar una mirada longitudinal hacia el individuo y el sistema: es decir, conectar proceso social y proceso vital, cambio social y biografía.

Como lugar donde se dirimen buena parte de los dilemas relacionados con la inserción social (tanto en lo que se refiere a la colocación laboral y social como en lo que atañe a la interiorización de conocimientos, actitudes y aptitudes), el estudio de las transiciones educativas, y específicamente las transiciones universitarias, puede resultar sumamente provechoso para identificar e interpretar los procesos de afrontamiento y ajuste, de resistencia, adhesión o escape, que los actores (profesores y alumnos) llevan a cabo en el actual escenario universitario. La narración autobiográfica nos permite acceder tanto a las prácticas sociales llevadas a cabo como a las interiorizaciones e interpretaciones desarrolladas. Las sociabilidades ensayadas y experimentadas, las expectativas, los dilemas y estrategias desplegados, son configuraciones sociales frágiles, sí, pero, analizadas en interconexión con los procesos institucionales y estructurales, pueden permitir comprender mejor la trama que teje las formas sociales en construcción.

4. Conclusiones

La sociedad contemporánea se inserta dialécticamente y se mueve en la continuidad y discontinuidad, en la universalización y en la fragmentación, en el entrelazamiento y en la ruptura que conforman su faz. Se vive hoy la problemática de la dispersión, de la ruptura, de lo fugaz, por lo tanto, de la superficialidad. Y también en esta dinámica los proyectos de las naciones, incluyendo la educación, se proyectan y se hacen efectivos en las relaciones sociales globales. Se puede constatar que ha habido un salto brusco desde una dimensión local y regional a una dimensión planetaria.

De esta manera, el desafío planteado por la época contemporánea al proyecto educativo de las naciones es el de garantizar, de una manera contextualizada, el derecho humano universal, social e inalienable, a la educación como un camino para la conquista de otros derechos civiles y políticos. *La educación es, pues, proceso y práctica*. Ambos momentos se concretan en relaciones sociales que trascienden el espacio y el tiempo escolares, y que tienen en cuenta a los diferentes sujetos que demandan un proceso educativo. La educación consiste, por lo tanto, en el proceso de socialización de la cultura de la vida, en el cual se construyen, se mantienen y se transforman los saberes y los conocimientos. La educación se destina a múltiples sujetos y tiene como objetivo el cambio de los saberes, la socialización y la confrontación con el conocimiento, según distintas aproximaciones, ejercidas por personas de diferentes condiciones físicas, sensoriales, intelectuales y emocionales, que pertenecen a diferentes clases,

grupos étnicos, géneros o procedencias, de la ciudad, de los pueblos o de las aldeas.

El siglo XXI exige que el proceso educativo privilegie la diversidad, la creatividad, la imaginación y, por tanto, requiere que los educandos dispongan de condiciones para realizar descubrimientos y experiencias de todo tipo: estéticas, científicas, deportivas, culturales, sociales, etc., para que se relacionen activamente con un mundo en transformación.

En ese sentido, la institución educativa debe responder como una instancia en la que se aprende a valorar la riqueza de las raíces culturales propias. En la institución educativa se cobra un nuevo significado y se nutre la cultura heredada, en un proceso de reconstrucción de las identidades culturales que ayuda a valorar las diferentes culturas.

En su singularidad, los sujetos de la educación, en sus diferentes ciclos de desarrollo, son activos, social y culturalmente. Son ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes, personas "en construcción". Son copartícipes del proceso de producción de la cultura, de la ciencia, del deporte y del arte, que comparten saberes a lo largo de su desarrollo físico, cognitivo, socioafectivo y emocional, así como también desde el punto de vista ético, político y estético, en su relación con la escuela, con la familia y con la sociedad en movimiento.

La biograficidad ofrece una nueva posibilidad teórica y metodológica a la investigación educativa ya que añade densidad a la comprensión acerca de los significados de los estudios y de cómo los estudiantes universitarios, desde su condición de sujetos sociales, se apropian de tales oportunidades, desarrollan sus transiciones educativo-formativas y, desde éstas, re-escriben sus biografías sobre nuevas bases, de modo que este ejercicio les permite insertarse o reinsertarse socialmente en el espacio público como profesionales y como ciudadanos.

Notas

¹ La cita está extraída directamente de la edición española *El dieciocho Brumario de Luis Napoleón Bonaparte*, Sarpe, 1985, p. 31.

² Como señalan Stauber, Walther y Pohl (2011, p. 22), el concepto de agencia se refiere a una cualidad específica de la acción, aquella que implica capacitación (*Befähigkeit*) y empoderamiento (*Ermächtigung*).

³ Las autoras quieren agradecer las observaciones, comentarios y sugerencias realizados por Barbara Stauber y Blas Cabrera Montoya en relación este artículo, pues han sido de gran utilidad. Los errores cabe atribuirlos exclusivamente a las autoras.

⁴ De hecho, *El campesino polaco en Europa y en América* está basada en la observación y el seguimiento de polacos emigrantes a Chicago, y en el análisis de su correspondencia con sus allegados en Polonia. La primera versión española se publicó en el CIS en 2006.

⁵ Vale la pena recordar que el Primero de Mayo se conmemora la muerte de los *mártires de Chicago*, seis anarquistas ejecutados en noviembre de 1887 tras haber convocado una huelga general el 1 de mayo de 1886 (Álvarez Uría y Varela, 2004, pp. 270-271).

- ⁶ Señal de esta diversificación teórica y metodológica es la creación, en el ámbito de la ISA (International Sociological Association), del grupo de trabajo *Biography and Society*, puesto en marcha por Daniel Bertaux y Franco Ferraroti, en 1978, que, en 1984, se reconoce como comité de investigación.
- ⁷ Chamberlayne, Bornat y Wengraf documentan ampliamente este giro en el caso británico, que, señalan, es posterior al creciente peso de los estudios biográficos en Francia y Alemania. Los autores argumentan que la "europeización", en el sentido de el aumento de proyectos de colaboración entre investigadores y profesionales de distintos países, ha contribuido al intercambio de experiencias, métodos y escuelas, y a la consolidación de la metodología biográfica en un sentido amplio (2000, p. 11; 13-14).
- ⁸ Esto implica también el creciente uso del enfoque biográfico en las sociologías específicas, como es el caso de la Sociología de la Educación. Autores como Goodson (1996) o Antikainen (et al, 1996), desarrollan buena parte de su trayectoria profesional y académica haciendo uso de metodologías biográficas y teorizando sobre su aportación al terreno de la educación (Goodson y Sikes, 2001, Torres y Antikainen, 2003).
- ⁹ A este respecto el análisis de Dubet y Martucelli en su obra *¿En qué sociedad vivimos?* (2000), a quienes seguimos muy de cerca en este apartado, en especial en lo que se refiere a la desinstitucionalización, es una referencia inexcusable. Los autores señalan que la apertura escolar (esto es el desarrollo de la escuela de masas), la incorporación de la mujer al mercado laboral, junto con la progresiva secularización de la sociedad, abren las grietas de las instituciones sociales más relevantes y, por ello, de los pilares de lo social y de su mecanismo principal de reproducción: la socialización (pp. 201-233). Por cuanto se refiere a las clases sociales, como bien señalan los autores, la diversificación de la procedencia social, sexual y étnica de los trabajadores, el desdibujamiento de la relación entre clases y acción colectiva, y la separación de la explotación de la dominación, ya hirieron de gravedad la noción de "clase" como "ser total" (pp. 93-120).
- ¹⁰ La inflación de títulos derivada de la precarización laboral multiplicará estas tendencias individualizantes, como se verá en el apartado 3.
- ¹¹ El informe de la OCDE *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising* (2011, p.2) es rotundo a este respecto. En la introducción al informe, se afirma: Income inequality followed different patterns across the OECD countries over time. It first started to increase in the late 1970s and early 1980s in some English-speaking countries, notably the United Kingdom and the United States, but also in Israel. From the late 1980s, the increase in income inequality became more widespread. The latest trends in the 2000s showed a widening gap between rich and poor not only in some of the already high-inequality countries like Israel and the United States, but also –for the first time– in traditionally low-inequality countries, such as Germany, Denmark, and Sweden (and other Nordic countries), where inequality grew more than anywhere else in the 2000s.
- ¹² La alienación sería, como señalan los autores, la "zona de sombra" de la individuación, pues "los sociólogos no están siempre seguros de que la socialización produce la subjetivación, la autonomía, la libertad" (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 63).
- ¹³ De ahí que Alheit y Dausien se adhieran a la "técnica de entrevista narrativa" desarrollada por Schütze, que se caracteriza por la ausencia de cualquier intento de estructurar la conversación. La estructura es la propia narrativa, en la que la elección de los temas y tonos está a cargo del narrador. El objetivo de la entrevista narrativa es la reconstrucción de la acumulación de experiencias y orientaciones del informante. El entrevistador, en esta perspectiva, evita ejercer cualquier influencia; es el punto de vista del entrevistado el que determina lo que es y lo que no es relevante para ser relatado. Lo no narrado se constituye en contenido de análisis, como expresión de las "vidas vividas" y las "vidas no vividas" (2007, p. 70). Otros autores como Wengraf y Chamberlayne desarrollan la técnica narrativa hacia un método de entrevista y análisis denominado BNIM (Biographical Narrative Interpretive Method) que se caracteriza por la apertura de las entrevistas y la emergencia del análisis (Wengraf, 2001; Chamberlayne et al, 2000). En este caso, sin embargo, se elabora una pregunta inicial que enmarca con claridad los objetivos de investigación y sitúa al entrevistado en un marco de referencia concreto. Tras enunciarla, se deja al entrevistado desarrollar su relato sin interrupciones hasta que lo finaliza. Una vez finalizada esta primera respuesta, el entrevistador pide al entrevistado, con preguntas no directivas, que amplíe su relato en torno a puntos de su

primera narración seleccionados por el investigador según los objetivos de la investigación (Wengraf, 2001, pp. 111-141).

- ¹⁴ Que en buena medida revive viejos debates (entre interaccionismo y funcionalismo, por ejemplo) aunque con una correlación de fuerzas distinta.
- ¹⁵ En Brasil, el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales – REUNI, surge con el objetivo de ampliar el acceso y la permanencia en educación superior, en el año 2007. Este programa creó 123 nuevas Universidades Federales en Brasil, y más de 100 nuevos campus, en el periodo entre 2003 y 2011, lo que ha generado la ampliación de matrículas, pasando de 568.000 en 2003 a 948.000 en 2010. Podemos citar, además, un conjunto de otras iniciativas, como: la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), la creación de dos Universidades Federales Temáticas: la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB), y el Programa “Universidad Para Todos”, institucionalizado en el año 2005, que promueve el acceso a la enseñanza superior de estudiantes de renta baja, mediante la concesión de becas de estudio en instituciones privadas de enseñanza superior. Desde el año 2005 hasta el segundo semestre de 2011, han sido otorgadas 919 mil becas.
- ¹⁶ Podemos citar los casos del argumento de inclusión, de la UFRN, o del Programa Estudiante Convenio Rede Pública de la UFPB, o el PRONERA, creado por el gobierno federal.
- ¹⁷ La investigación de llevada a cabo por Cardenal entre 2000 y 2003 acerca de las trayectorias biográficas de universitarios canarios en situación laboral precaria revelaba que, en sus discursos acerca del sentido de su elección de los estudios superiores, los términos *inversión* y *vocación* eran utilizados con frecuencia por los entrevistados, como aspectos deseables, pero no necesariamente coincidentes en sus expectativas en relación con sus formación. A medida que se adentraban y amoldaban a la precariedad, la frustración por no haber podido rentabilizar la inversión realizada se experimentaba con mayor intensidad (Cardenal, 2006b, p. 290).
- ¹⁸ A este respecto véase el reciente informe *Eurostudent IV* (2011), dirigido por Ariño y Llopis, especialmente págs. 42 y 43. El informe sobre *Estrategias de inserción laboral de los Universitarios de la ULPGC* identifica una tendencia similar (Cardenal, 2010, p. 13).
- ¹⁹ En el caso canario, la mitad de los egresados de la ULPGC realiza formación de posgrado, y ésta tiene un carácter claramente profesionalizador. De los que siguen estudiando, el 50% realiza estudios de máster o experto, el 38% otros estudios de más de 60 horas y el 12% cursa programas de doctorado. La elección es transversal a las edades y los sexos, pues es tomada por egresados en proporciones semejantes respecto a estas variables (Cardenal, 2010, p. 14).
- ²⁰ Que, como señala Duru-Bellat, enriquecen cualitativamente a quienes los detentan (2006, p. 22).
- ²¹ Por contraste con la noción de supersocialización criticada por Wrong en la década de los 60.
- ²² En lo que se refiere a los estudios cuantitativos, en España la “Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral”, se implanta en 2005 a partir de la constatación de la ausencia de datos sobre la relación entre las transiciones entre la educación, la formación y los mecanismos utilizados para la entrada en la vida activa (INE, 2008). La Encuesta a la joventut de Catalunya 2007 (Miret y Serracant, 2007) adopta también un análisis centrado en las transiciones educativas, laborales y residenciales, siguiendo la estela de los trabajos del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball). En Canarias se realizó la primera encuesta de *Transición a la vida adulta y activa* en 2006 (Cardenal *et al*, 2007). Por lo que atañe a los estudios cualitativos, en España encontramos los estudios de Cardenal (2006), Diniz (2010) y Gentile (2009). En el resto de Europa destacan los trabajos de Leccardi en Italia (2008), Stauber, Walter y Pohl en Alemania (2011) o Shildrick y Macdonald en Gran Bretaña (2010). El Estudio SOSTRIS (Social Strategies in Risk Societies), llevado a cabo de 1996 a 1999, es uno de los intentos coordinados a nivel europeo para analizar distintas transiciones consideradas “arriesgadas” (inmigración, monoparentalidad, búsqueda de empleo tras finalizar la formación, empleo de larga duración) desde una perspectiva biográfica (Chamberlayne y Rustin, 1999).

Referências Bibliográficas

- Alheit, P. y Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2009). *La «biografía» en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos actuales de una perspectiva de investigación*. Traducción inédita de Francesc J. Hernández i Dobon [mimeo].
- Álvarez Uriá, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, Capitalismo y Democracia*. Madrid: Morata.
- Antikainen, A.; Houtsonen, H.; Kauppila, J.; Huotelin, H. (1996). *Living in a Learning Society: Life Histories, Identities and Education*. Oxon: Routledge.
- Antikainen, Ari & Komonen, Katia. (2004). Biography, life course, and the sociology of education. En Torres, C. A & Antikainen, A. (Ed.). *The International Handbook of Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*, (143–159). Lanham/MD: Rowman and Littlefield.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). [Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publico/ventas/action?f_codigo=14909&codigoOpcion=3, consultado en 14 de marzo de 2012].
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens y W. Hutton (Ed.). *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona: Tusquets.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-18, Santiago de Chile [artículo original publicado en *Cahiers Internationales de Sociologie*, Vol. LXIX, Paris, 1980].
- Bertaux, D. y Kohli (1984). The Life History approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Cabrera, B. (2004): ¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica. En J. Monreal (Ed.). *Formación y cultura empresarial en la empresa española*. Madrid: Thompson-Civitas.
- Cardenal, M. E. (2006a). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: CIS.
- Cardenal, M. E. (2006b). La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-299.
- Cardenal, M. E.; Hernández Guerra, A.; Rodríguez Alemán, R; Tabares Santos, J.L (2007). *El paso de la escuela al trabajo. La inserción social y profesional de los jóvenes de la Comunidad Autónoma Canaria*. Informe final. [Inédito].
- Cardenal, M. E. (2010). *La formación universitaria en la ULPGC y el empleo: estrategias de inserción laboral*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la ULPGC.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Castel, R, y Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris: Fayard.
- Catani, A.; Silva Jr., J.; Meneghel, S. (Org.). (2011). A cultura da Universidade Pública Brasileira. Mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã.
- Chamberlayne, P.; Bornat, J.; Wengraf, T. (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. London: Routledge.
- Chamberlayne, P.; Bornat, J.; Wengraf, T. (1996). *Social Strategies in Risk Societies. From biography to social policy. Final Report*. [Disponible en <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/76095551EN6.pdf>, consultado en 2 de marzo de 2012].

- Côté, J. y Allaha, A.L. (2010). *Ivory Tower Blues. A University System in Crisis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage.
- Diniz, A. V. S (2010). *Entre educación, formación y trabajo. Modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. València. [444 p. Tesis de Doctorado (Doctorado en Sociología) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valencia].
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1989): "La educación, su naturaleza y su papel. En Durkheim, E.: *Educación y Sociología*. Barcelona: Península [edición original, 1911].
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation sociale. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Evans, K. y Furlong, A. (1997): "Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations". En Bynner, J.; Chisholm, L. y Furlong, A.: *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot, Ashgate, pp. 17-41.
- Flecha, R. (1990). L'educació en la societat de la informació. Cinc grans línies de transformacions socio-educatives. En Rotger, J. M. (Coord.). *Sociologia de l'educació*, (261-274). Barcelona: Eumo Editorial.
- Gentile, A. (2009). *Inestabilidad laboral y transición a la vida adulta. Jóvenes adultos mileuristas en España e Italia*. Tesis doctoral. [Tesis de Doctorado (Doctorado en Sociología), Universidad de Barcelona].
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- INE (2005). *Encuesta de Transición Educativa Formativa e Inserción Laboral. (ETEFIL-2005). Resumen metodológico*. [Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/notaetefil.pdf>, consultado en 26 de febrero de 2012].
- Leccardi, C. (2008). New biographies in the 'Risk Society'? About Future and Planning. En *Twenty-First Century Society: Journal of the Academy of Social Sciences. Special Issues: Future Matters*. (119-129). Oxon: Taylor and Francis.
- Magalhaes, A. (2006). Identidade do ensino superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Marx, K. (1985). *El dieciocho Brumario de Luis Napoleón Bonaparte*. Barcelona: Sarpe [edición original 1852].
- Miret, P. y Serracant, P. (2007). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007: un anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. [Disponible en http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/CoL_Estudis/Estudis24.pdf, consultado en 3 de marzo de 2012].
- OECD (2011). *Divided we Stand: Why Inequality Keeps Rising. An Overview of Growing Income Inequalities in OECD Countries: Main Findings*. [Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/40/12/49499779.pdf>, consultado en 3 de marzo de 2012].
- Prieto, C.; Ramos, R.; Callejo, J. (Coord.) (2008). *Nuevos tiempos del trabajo. Entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género*. Madrid: CIS.
- Shildrick, T. y Macdonald, R. (2010). *The low-pay, no-pay cycle: Understanding recurrent poverty*. The Joseph Rowntree Foundation. [Disponible en <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/unemployment-pay-poverty-full.pdf>, consultado en 4 de marzo de 2012].
- Stauber, B.; Walther, A.; Pohl, A. (2011). Jugendliche Akteurinnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. En Pohl, A.; Stauber, B.; Walter, A.: *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim und München: Juventa.

Torres, C. A. y Antikainen, A. (Ed.) (2003). *The international Handbook of Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Edición a cargo de Juan Zarzo. Madrid: CIS. [Edición original, 1921].

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.

Wright Mills, Ch. (1993). *La imaginación sociológica*. Madrid: F.C.E. [Edición original, 1959].

Adriana Valeria Santos Diniz

Doctora en Sociología.

Profesora e investigadora de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

adrianaavsdiniz@hotmail.com

Maria Eugenia Cardenal de la Nuez

Doctora en Sociología. Profesora del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Investigadora adscrita al Grupo de Investigación Sociedad y Territorio (Gyst) de la ULPGC.

ecardenal@dps.ulpgc.es