

DECIDIR REFLEXIVAMENTE. UN ESTUDIO SOBRE REFLEXIVIDAD Y TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE POSTGRADO

DECIDING REFLEXIVELY. A STUDY ABOUT REFLEXIVITY AND TRAINING PATHWAYS IN GRADUATE STUDENTS

Alicia Villar Aguilés

Universitat de València, España

alicia.villar@uv.es

<http://orcid.org/0000-0003-1748-0234>

Cómo citar / Citation

Villar Aguilés, Alicia (2017). "Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1): 145-166. doi:10.14198/OBETS2017.12.1.06

Resumen

Las trayectorias formativas y profesionales de los jóvenes están actualmente cargadas de incertidumbre y no discurren de manera lineal. Atrás han quedado los tiempos en que acceder a la universidad significaba garantía de empleo para el futuro y el inicio de itinerarios profesionales más definidos. A partir de una investigación en la que se ha entrevistado a estudiantes de postgrado de dos universidades públicas se analiza cómo se configuran las trayectorias formativas y las expectativas laborales a través del concepto de reflexividad siguiendo la aplicación que propone Margaret S. Archer. El resultado es una triple tipología de reflexividad que presenta las decisiones educativas como compartidas, autónomas y críticas e influenciadas por la posición social familiar.

Palabras clave: elección de estudios; universidad; reflexividad; estudiantes; análisis cualitativo

Abstract

The educational and professional itineraries of young people are currently uncertain and are not linear. Gone are the days when university studies meant a guarantee of employment for the future and career paths more defined. Through a qualitative research it has interviewed postgraduate students from

two public universities and it is analysed how the formative trajectories and the labour expectations are configured through the concept of reflexivity following the application proposed by Margaret S. Archer. We have obtained results related to a triple typology of reflexivity that presents the educational decisions as communicative, autonomous and critical and influenced by the familiar social position.

Keywords: choice of studies; university; reflexivity; students; qualitative analysis

Extended abstract

The concept of reflexivity is known for its epistemological diversity in social sciences among which highlights the reflexivity understood as the ability that have a social science researcher with his object of study and that makes be aware and critical about that it investigates. In addition, reflexivity is also present in the theoretical proposals of modernity, globalization and social risk, such as the way to develop the rationalization. Moreover, reflexivity would be a shared capacity for all social subjects, in the sense of allowing observe themselves and considered in relation to their social conditions, a capacity that would be inherent in the subject, inspired by the interactionism approach.

British author Margaret S. Archer has developed a theoretical study and applied about the concept of reflexivity along a trilogy published in recent years: *Structure, agency, and the internal conversation* (2003), *Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility* (2007) and *The Reflexive Imperative in Late Modernity* (2012). Reflexivity in Archer is defined as a social characteristic and as inherent in the fact of belonging to society, which can be considered as a mediating element between subjectivities and social and cultural conditions.

The work presented here follows a line of research about educational decisions and educational paths of pre-university, undergraduate and graduate students. In this paper we present only the results of a phase of research dedicated to graduate students with a selection of interviews. In these interviews about training paths we detect reflexivity understood as the rational capacity that accompanies the process of making decisions that is linked to the social structure of the decision maker; following this theoretical definition, we have operationalized the concept of reflexivity through a typology: *Communicative*, *Autonomous* and *Meta-reflexivity*. This threefold typology we allow us to explore educational decisions and representations about the future entry in working life and professional development of students interviewed. Through the *Communicative* reflexivity it is detected that the choice of studies and training itineraries are part of a shared process, that it is talked with others, especially with the family. It is that sense, reflexivity, as a internal conversation, is become in communicative when needs others conversational partners to solve the decisions and to move toward the action phase. Reflexivity is located in a subjective field, but maintains a evident sociological connection. The greater or lesser degrees of influence of people from the immediate

environment, especially the family of origin, in choosing a study or other, are connected with social class positions.

As for the second type of reflexivity, called *Autonomous*, we emphasize that it perceived narratives accompanied by greater autonomy, about the transition from undergraduate degree to the master's degree, in those cases with years of university training experience and, also, people with work experience. In the narratives of the subjects located in the *Autonomous* reflexivity it appears that the lack of employment would be an explanatory factor in the decision to continue studying a postgraduate degree. However, this fact is narrated from a vision of opportunity, as an opportunity to accumulate training. The observation of the reasons for studying a master's degree, from a position of greater or lesser autonomy, is also linked to the economic capacity to do so and, therefore, is relevant reading from the social class.

The third type of reflexivity is called *Meta-reflexivity*, which brings about valuations of decisions of social subjects based on ideals linked with the community and also shared by the principles of social movements and groups of political activism. In this sense, according to Archer, the subjects with this type of reflexivity narrate their lives linking them to global concerns. This type of reflexivity allows us to approach a kind of generalized discourse from higher education institutions and, also, from other organizations (public administration, businesses, employment agencies, etc.) about the precarization and the labour uncertainty that run in the youth narratives. The option to go abroad as forced labour to seek out options is also considered. *Meta-reflexivity* allows investigate the discursive clashes of social representations circulating on the political system or the policies that are being implemented. It is a type of reflexivity that connects individual with collective and community. Thus, the three types of reflexivity proposed by Archer are bring out in the narratives about choices university studies, in the moment of arrival at the university as degree undergraduates, and in the subsequent election of a master's degree and are pointed into context with the social origin of the family and the cultural determinants. If social class position is a determining factor in the probability of reaching the university, as have described in research and publications in this area, also this social origin is a key factor to the educational decisions and transitions from the degree to the master's degree. We have detected that people classified in social segments called experts class narrate their training itineraries with a higher incidence of guidelines from people within the family environment. Those classes located in the top positions of the occupational structure more clearly direct their children towards a type of university training. In contrast, in families of classes located in lower levels of the occupational structure, students narrate their educational decisions with greater autonomy, because the family environment hasn't enough capacity (level of education, experience or information) to guide what to study or what academic career take.

Therefore, the concept of reflexivity and its use in the analysis of discourse make possible to research about training itineraries, educational decisions and representations about the life of work linking the internal conversations and the social and cultural determinants.

1. INTRODUCCIÓN

Las conocidas propuestas teóricas ubicadas en la sociología de la postmodernidad alertan desde hace años sobre el fin de las certezas (Beck, 1998; Beck, Giddens y Lash, 1994; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Bauman, 2006) mostrando argumentos que podrían sintetizarse en que “la única certeza es la incertidumbre”, como sostiene Bauman. La percepción de la incertidumbre es una característica de nuestro tiempo y define las trayectorias formativas y profesionales actuales, viéndose intensificada por los efectos de la crisis económica y la aplicación de políticas de austeridad, con gran impacto en los últimos años en el caso español.

Las trayectorias formativas se construyen a base de decisiones acumuladas a lo largo de la vida educativa y no se libran de la incertidumbre que recorre los tiempos actuales. Como afirma Bettina Dausien las decisiones educativas responden a razones sociales porque “no son decisiones privadas arbitrarias, sino que han de ser legitimadas social y biográficamente” (Dausien, 2015:139). Forman parte de un contexto social y por ello el interés desde las ciencias sociales para su estudio. El contexto social actual está envuelto de la reiterada incertidumbre y las transiciones entre sistema educativo y laboral ya no transcurren de manera lineal, convirtiéndose en “trayectorias fantasma”, según la metáfora planteada hace unos años por Ulrich Beck (1997). La imagen que describía el autor alemán y su noción de “institución social zombi” inspira el concepto de “escuela zombi” como institución que ignora la reproducción de la desigualdad y, por lo tanto, genera mecanismos que mantienen las desigualdades de origen porque “no todos pueden ganar en el mercado de la educación” (Hernández 2002:13). Siguiendo la metáfora de la institución educativa que se comporta como “muerta-viva” podríamos sugerir en este mismo sentido la idea de la “universidad zombi” que emite credenciales hacia un destino incierto. De hecho, en los últimos tiempos esta situación de emisión de credenciales sin garantía de destino laboral se ha intensificado por el impacto de la crisis económica y social.

Los títulos que funcionaban en un pasado como vehículos de movilidad ascendente (Carabaña, 2004) ya no pueden garantizar este efecto que sí ocurría cuando solamente una élite o un segmento reducido de la sociedad podía acceder a la universidad. Investigaciones recientes sobre ascenso social, como los trabajos de Xavier Martínez Celorrio y Antoni Marín Saldo (2010; 2012), están mostrando que los títulos superiores están retomando su carácter clasista porque aquellos jóvenes universitarios que pertenecen a clases sociales más bajas tienen un mayor riesgo de subocupación. Así pues, los títulos universitarios han perdido la capacidad de garantizar plenamente la inserción laboral ante un

panorama generalizado de precariedad laboral y, por tanto, las situaciones vinculadas a la formación, como la formación universitaria, acaban percibiéndose como volátiles y se rodean cada vez más de impaciencia (Bauman, 2008) y se envuelven de vulnerabilidades (Cavalli & Galland, 1995; Bynner et al, 1997; País, 2002; Walther, Stauber et al., 2002; Gil Calvo, 2009), lo que nos lleva a una transformación significativa en la configuración de las trayectorias y, también, del sentido que otorgan los jóvenes a ir a la universidad.

En la búsqueda sobre el sentido de estudiar en la universidad, los sujetos razonan sus decisiones de manera interna y también de manera compartida con otros sujetos. Esta manera de proceder pone de manifiesto una disposición a estar cavilando diversos planes, en el sentido de considerar varias acciones en sus trayectorias formativas. Cavilar se define como fijar la consideración en alguna cosa con excesiva sutileza o suspicacia y es de esta manera como los sujetos actúan: cavilando sus decisiones educativas, socialmente legitimadas, y conscientes del contexto de incertidumbre generalizada. Esta idea nos sugiere la conexión con el concepto de reflexividad para aproximarnos a analizar las narraciones sobre las trayectorias educativas y los horizontes hacia la inserción laboral, como uno de los conceptos clave en ciencias sociales conocido por su diversidad epistemológica. Dentro de esta diversidad, la propuesta de Margaret S. Archer nos parece sugerente y explicativa porque sirve para aportar razones de cómo se llevan a cabo las decisiones educativas y las trayectorias profesionales. Y también porque propone una manera de clasificar dichas decisiones.

Teniendo en cuenta las referencias teóricas citadas, junto a otras, y particularmente la propuesta de Margaret S. Archer, este trabajo tiene como objetivo comprender a través de la noción de reflexividad cómo configuran los jóvenes universitarios que se encuentran estudiando un máster oficial sus decisiones educativas y sus trayectorias formativas con vistas a la futura inserción profesional en un momento de alta incertidumbre laboral.

El artículo se estructura de la siguiente manera: primeramente, se presenta el marco teórico que ha guiado el análisis de las entrevistas; a continuación, se explicitan las pautas metodológicas llevadas a cabo y, seguidamente, los resultados del análisis realizado a través de una triple tipología. Finalmente, se sintetizan los resultados en unas conclusiones que se acompañan de algunos apuntes para la discusión.

2. REFLEXIVIDAD Y SOCIEDAD

La noción de reflexividad tiene un largo recorrido en las ciencias sociales. En el caso de la sociología existen varias aportaciones fundamentales que han empleado esta noción para entender la realidad social desde diferentes miradas. Por

una parte, la reflexividad es considerada como aquella capacidad que ha de tener la persona dedicada a la ciencia social hacia su objeto de estudio, y que la hace mantenerse continuamente consciente y crítica sobre aquello que investiga, alejada de caer en autocomplacencias, como sostiene, principalmente, la contribución de Pierre Bourdieu. Su propuesta de sociología reflexiva critica las aportaciones de autores como Garfinkel, Cicourel o Schutz, atribuyéndoles que realizan meras descripciones sin ir más allá, porque no plantean condiciones de posibilidad. Bourdieu, sin embargo, entiende la reflexividad como una “herramienta para producir más ciencia, no menos” (2005: 274). Se trata de una especie de relación “fundamentalmente antinarcisista” (*ibid.*, p. 118) que ha de tener el científico social con su objeto de estudio, una relación entendida como una dinámica de reciprocidad entre la persona que investiga y su objeto. Afirma que “una sociología reflexiva puede ayudar a liberar a los intelectuales de sus ilusiones” (*ibid.*, p. 275) porque la persona que investiga ha de conocer y tomar conciencia de su práctica investigadora, su posición en la producción cultural desde un acercamiento próximo, pero no tan cerca que le haga diluirse con el objeto. El hecho de incorporar la condición de reflexividad permite la construcción de los objetos científicos desde una manera diferente, aunque sometiendo a la persona que investiga a un análisis crítico continuo.

La reflexividad también está presente como noción clave en las propuestas teóricas de la modernidad, la globalización y el riesgo social, en el sentido de la manera de mirarse y racionalizarse teniendo en cuenta las condiciones y las “consecuencias no deseadas” del desarrollo de la modernidad, como planteará Ulrich Beck. Junto a Anthony Giddens y Scott Lash, elaboran la teoría de la modernización reflexiva, ampliamente conocida, para entender los procesos de globalización, donde la reflexividad es definitoria para describir la sociedad inserida en la segunda modernidad. La teoría de la modernidad reflexiva permite superar la controversia entre modernidad y postmodernidad. La reflexividad es una característica generada en el tránsito de la primera a la segunda modernidad, siguiendo a Beck, quien señala que para evitar un error básico de interpretación reflexividad no implica “reflexión”, sino que tiene que ver con “autoconfrontación”. Modernidad reflexiva significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial (Beck, Giddens y Lash, 2001:19).

Por otra parte, encontramos un tercer enfoque inspirado por las propuestas interaccionistas que considera la reflexividad como una capacidad compartida por todos los sujetos sociales, en el sentido de permitirles observarse y considerarse en relación con sus condiciones sociales, una capacidad que sería inherente a los sujetos. En este enfoque situamos la obra de Margaret S.

Archer (2003). Así como para Bourdieu el concepto de *habitus* es el concepto central y mediador entre sujeto y objeto, entre estructura y acción y, también podemos decir, entre objetivismo y subjetivismo, para Archer esta capacidad la desarrolla la reflexividad: “reflexividad es mediar deliberadamente entre las oportunidades estructurales objetivas confrontadas por los diferentes grupos y la naturaleza de las preocupaciones que la gente define subjetivamente” (Archer, 2007: 61). Archer considera que la reflexividad siempre ha estado en la sociedad, mientras que otros autores como Beck, Giddens o Lash, y también Bauman, utilizan el concepto de reflexividad como característica de la segunda modernidad. Mantienen ciertas proximidades, pero también distancias especialmente porque Archer no incorporará la visión del riesgo.

La autora británica¹ ha desarrollado la noción de reflexividad a lo largo de una trilogía publicada en los últimos años. Ubicada desde la tradición weberiana, la reflexividad aparece como una característica propia e inherente a los sujetos sociales por el hecho de pertenecer a la sociedad. En su trabajo *Making our way through the world* (2007) Archer afirma rotundamente que sin reflexividad no hay sociedad entendiéndola como “la condición trascendentalmente necesaria” (2007:25). En esencia, la reflexividad será para Archer parte de la “conversación interior” y la define como aquella habilidad compartida regularmente por las personas cuando se consideran ellas mismas en relación con sus contextos sociales y viceversa (*ibid.*, p. 25), por tanto, le atribuye unas capacidades subjetivas para mediar con las posiciones estructurales y culturales que influyen la acción social para explicar las consecuencias sociales.

Diversas disciplinas de las ciencias sociales se han interesado por el fenómeno de las conversaciones interiores en conexión con el contexto cultural y social. Archer indaga en la reflexividad contenida en las trayectorias formativas y profesionales a partir de entrevistas a estudiantes y propone una tipología de reflexividad distinguiendo entre *Comunicativa*, *Autónoma*, *Meta-reflexiva* y *Fracturada*. A continuación, describiremos cada una de estas reflexividades.

La reflexividad *Comunicativa* precisa de otros interlocutores para completar los diálogos internos, demanda que los interlocutores sean próximos y de confianza, para poder penetrar en estas deliberaciones de manera significativa y entender bien los elementos que confluyen en aquello de la “cavilación” y, así puedan servir de ayuda para completarla antes de pasar a la acción. Por lo cual, la confianza sería un requerimiento necesario para que pueda darse este

¹ Margaret S. Archer ha sido profesora de la Universidad de Warwick (Reino Unido); actualmente pertenece a la Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (Suiza). Fue la primera mujer presidenta de la International Sociological Association (ISA).

tipo de reflexividad. Como dice Archer, se trataría de personas que pueden entrar y entender las inquietudes y las preocupaciones del sujeto hasta el punto de poder completar y confirmar sus pensamientos. En las entrevistas que realiza con estudiantes universitarios, detecta que el hecho de acceder a la universidad necesariamente incorpora lo que denomina discontinuidades cotidianas contextuales (Archer, 2012:126), es decir, modificaciones de las costumbres adquiridas anteriormente, por el simple hecho de irse a vivir a otros lugares y adquirir nuevas prácticas del día a día. El hecho de compartir las deliberaciones propias de los diálogos internos se vería influido por la penetración de ciertos convencionalismos, dice Archer: “la dependencia con los otros para completar y confirmar las propias deliberaciones reproduce las normas de las costumbres y las prácticas establecidas, porque en esta búsqueda de confirmación y cumplimiento de los pensamientos e inclinaciones, inicialmente, la convención se reafirma a través de estas conversaciones externas” (íbid., 126).

La reflexividad *Autónoma* es presentada como un tipo de reflexividad guiada por el cálculo y la racionalidad instrumental, orientada a intereses pragmáticos. A través de su trabajo empírico de entrevistas a estudiantes universitarios, Archer afirma que este tipo de reflexividad caracterizaría aquellos tipos de deliberaciones propias de la teoría de la elección racional (íbid., p. 234). En el proceso de acceso a la universidad aparece este tipo de reflexividad en aquellas cavilaciones sobre las salidas laborales, sobre el carácter instrumental de estudiar una titulación u otra, remarcándose el carácter “oportunista” (2007:215). Esta reflexividad estaría en concordancia con un tipo de pensamiento estratégico respecto al contexto social y se ajustaría a las retóricas actuales del éxito profesional y de la “empleabilidad” y el trabajador “flexible”, que últimamente están consiguiendo instalarse con fuerza en las instituciones de educación superior y en el mercado laboral. Como dice Archer, la deliberación teniendo en cuenta la racionalidad instrumental ayudaría a mantener el modelo del llamado *homo economicus* (2012:166).

En un sentido muy distinto, encontramos el tercer modo de reflexividad, la *Meta-reflexividad* caracterizada como la reflexividad más crítica con las condiciones que impone el mercado económico y las situaciones por las cuales atraviesa el Estado (íbid., p. 206). Los sujetos entrevistados por Archer ubicados en este tercer tipo son descritos por sobresalir como universalistas, humanistas y demócratas participativos (2007:265), responden a preocupaciones globales y apoyan los movimientos sociales transnacionales (2007:263). Se trataría de una reflexividad no focalizada a realidades de escala micro, como la *Comunicativa*, ni vinculada meramente al cálculo individual, como es la *Autónoma*, sino que se encontraría ligada a preocupaciones de alcance comunitario.

En el desarrollo teórico que elabora Archer, la morfogénesis social, la reflexividad es un elemento mediador entre las subjetividades y las condiciones sociales y culturales, es decir, se situaría y actuaría entre el individuo y la estructura. En la morfogénesis social aparece la “lógica de la oportunidad”, ante la cual los sujetos se encuentran en situación de tener que elegir, sin embargo no todos lo podrán hacer. Estos sujetos son los categorizados con la reflexividad *Fracturada*, el cuarto modo de reflexividad que incluye Archer en su último trabajo, *The Reflexive Imperative in Late Modernity* (2012), los cuales se han visto desbordados por la situación que están viviendo y expresan sus deliberaciones en términos de gran dificultad para llevar a cabo sus planes de acción. Este tipo de reflexividad, señala la autora, no es una categoría homogénea, ya que las razones que la hacen posible son variables y se deben matizar en otras subcategorías (*ibid.*, p. 251).

Así pues, por la coincidencia en la población considerada (estudiantes universitarios) y su enfoque metodológico, se trata de una propuesta sugerente y válida para aplicar en nuestro estudio.

3. METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos forma parte de una línea de investigación sobre decisiones educativas y trayectorias formativas de estudiantes preuniversitarios, estudiantes de grado y de postgrado². La aproximación metodológica ha seguido varias fases y distintas técnicas, puesto que se han realizado entrevistas, grupos de discusión y encuesta. En este artículo presentamos una parte de los resultados de esta línea de investigación seleccionándose exclusivamente las entrevistas realizadas a estudiantes de másteres oficiales de dos universidades públicas valencianas³: la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia.

Los criterios de composición de la muestra de entrevistas fueron: a) haber estudiado el grado en el sistema universitario valenciano; b) sexo, una distribución mínima de 60/40; c) edad, mayores y menores de 30 años; d) rama de conocimiento, una representación equilibrada de cada rama de conocimiento a la que se adscribe el máster.

La captación de participantes para las entrevistas se llevó a cabo mediante una primera fase en la que se contactó con el profesorado encargado de la direc-

² Esta línea de investigación, que viene desarrollándose desde hace unos años, ha obtenido financiación de la Universitat de València y de la Generalitat Valenciana.

³ Los nombres de las personas entrevistadas que aparecen son nombres ficticios para mantener el anonimato y, así, garantizar la confidencialidad en la información recogida.

ción del máster explicándoles, mediante visita presencial, el objetivo de la investigación y su desarrollo. En una segunda fase se asistió a una sesión de los distintos másteres en la que se recogieron datos de contacto de los estudiantes. Del total de estudiantes se procedió a seleccionar la muestra definitiva según los criterios explicitados. Se realizaron un total de 20 entrevistas a personas durante los meses de mayo y julio de 2013. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y se analizaron con el software Atlas.ti.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado recoge cómo se ha operativizado la noción de reflexividad para analizar las decisiones de los sujetos sociales respecto a los estudios cursados y sus trayectorias formativas siguiendo la propuesta de Margaret S. Archer. Los individuos conversan internamente y lo hacen desde diferentes planos, es decir, con ellos mismos, denominada como reflexividad *Autónoma*; con los otros, con personas del entorno próximo como la familia o las amistades, como reflexividad *Comunicativa*; y, también, conversan enfrentando sus propias conversaciones interiores con otras reflexividades que contienen representaciones sociales sobre la realidad, imágenes e imaginarios colectivos, en un sentido crítico, aquello que denomina la autora británica como *Meta-reflexividad*. Sin embargo, estas conversaciones no se producen alejadas de las condiciones estructurales y contienen una matización de clase social que consideramos conveniente incorporar, ya que durante la lectura de las entrevistas detectamos que

Tabla 1. Clasificación de clases sociales y personas entrevistadas

Clase social experta	Directivos/vas y empresarios/arias	Eva, Laura,
	Profesionales superiores	Óscar, Claudia
Clase social intermedia	Pequeña burguesía con personas asalariadas	Andrea, Vicent,
	Autónomos/as sin asalariados	Luís, Blanca,
	Cuadros y técnicos intermedios	Neus, Elena,
	Empleados/as administrativos/as de rutina	Daniel, Míriam
	Empleados/as cualificados/as de servicios	
Clase obrera	Obreros cualificados de la industria	Clara, Salvador,
	Obreros de la construcción	Julián, Núria,
	Obreros y empleados poco cualificados	Sara, Beatriu, Carles, Mateu

las decisiones educativas, las oportunidades mencionadas o las dificultades que atribuyen los estudiantes entrevistados a su tránsito al mercado laboral están vinculadas con la posición de clase familiar.

En este sentido, estudiamos el perfil sociodemográfico de las personas entrevistadas y las hemos clasificado por clase social familiar en función de la ocupación del padre y de la madre. Hemos seguido la clasificación de Martínez Cellerio y Marín Saldo (2012) aplicada en sus trabajos sobre educación y movilidad social.

4.1. Reflexividad Comunicativa

En la configuración de las trayectorias educativas, la investigación especializada ha demostrado cómo la influencia familiar resulta un agente importante para conocer qué itinerarios se siguen y cómo incide en ello la procedencia social familiar. Esta influencia es una dimensión sociológica a la que nos referiremos aquí como reflexividad *Comunicativa*, uno de los tipos de reflexividad que se desprende en aquellas narrativas que muestran la elección de estudios expresada como un proceso compartido, conversado con otras personas, especialmente con la familia de origen. En este sentido, la reflexividad, en tanto que conversación interior, acontece comunicativa cuando precisa otros interlocutores para poder resolver las cavilaciones y pasar al terreno de la acción. A pesar de enunciarse así, ubicada en un terreno subjetivo e individual, mantiene una conexión con la posición social.

Se ha detectado en los discursos de las personas entrevistadas que la elección de estudios se presenta claramente influenciada por una estrategia de clase. En personas pertenecientes a clases sociales expertas expresan unas decisiones más marcadas por su posición y guiadas por esta estrategia de mantenimiento de clase. En este sentido la familia adquiere un protagonismo claro en llevar a cabo esta estrategia y, por tanto, la reflexividad *Comunicativa* de los estudiantes con sus familiares resulta determinante. Lo vemos, por ejemplo en el siguiente fragmento:

“En mi familia mi padre es aparejador, con lo cual ahí él dice ‘Bueno, pues eres buena estudiante y tal...Él (se ríe) consideraba que los arquitectos entonces vivían muy bien y ganaban dinero” (Laura, clase social experta, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

Los estudiantes ubicados en clases intermedias también muestran en sus discursos la influencia de la posición social familiar a la hora de dirigir sus decisiones educativas. En ocasiones, los estudiantes han de aceptar estudiar una titulación con fines instrumentales, más que vocacionales por la incidencia de la

estrategia de clase de la familia. Hemos seleccionado un caso que refleja, entre otros encontrados, este hecho:

“Por la influencia familiar ‘necesitas una carrera para luego poderte ganar la vida’, me influyó bastante [...] mi padre trabajaba en un banco, ¿sabes? Entonces mis hermanos eligieron ese tipo de carreras” (Daniel, clase social intermedia, Máster en Pensamiento Filosófico).

La narrativa del caso anterior ilustra que la reflexividad que acompaña a la elección de los estudios está formulada por su posición familiar de clase orientada a servicios: se identifica una estrategia formativa-laboral de clase para mantener o incluso ascender en la posición social. En concreto su padre que trabaja como empleado de banca es quien le recomienda que tiene que ir a la universidad a estudiar una carrera que le dé más certezas de inserción laboral, una decisión de estudios formulada desde la elección de carácter instrumental.

En este sentido, el título universitario es considerado, desde una visión credencialista (Collins, 1989), como un recurso para ahorrar preocupaciones relacionadas con el empleo, un medio de control de las posiciones sociales y no tanto un recurso por su valía de unos conocimientos determinados.

En los estudiantes situados en clases obreras la forma de narrar sus trayectorias educativas son parcialmente diferentes: también comunican reflexivamente sus decisiones sobre elecciones de estudios, pero con finalidades y expectativas diferentes. Por ejemplo, una estudiante del área de Arquitectura ubicada en clase social obrera expresa que fue ella quien eligió su itinerario formativo (“a mí siempre me habían dicho que podía estudiar lo que quisiera”, Núria, clase social obrera, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico) desde una supuesta “libertad” en la elección, pero, en cambio, cuando lo narra desde la reflexividad *Comunicativa* es el padre quién le marca el camino y lo hace desde una posición de trabajador, como personal no cualificado en una gran empresa, que aconseja a su hija optar por un itinerario no tanto vocacional o expresivo, sino por uno con mayor certeza en la inserción laboral: “Tu padre te plantea ‘primero una cortita, hija’ [...] cuando terminé Arquitectura Técnica y mi padre ya estaba tranquilo y ya tenía un título entonces ya pude estudiar Arquitectura” (Núria, clase social obrera, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

Las trayectorias de estudios familiares, que están relacionadas con la posición de clase, también aparecen como un elemento significativo que acompaña a las decisiones. En los casos de familias con estudios superiores o medios y ubicadas como clases expertas o clases medias orientadas a servicios se aprecia que los progenitores muestran una mayor directriz a sus hijos e hijas para continuar estudios y apuntan la trayectoria hacia una área de conocimiento o profesional más concreta, cosa que indica la estrategia de clase orientada hacia el mantenimiento de estatus o incluso de ascenso social. En cambio, en el caso

de familias con estudios primarios, situadas desde una posición de clases obreras, parece darse una indicación más débil, ya no se percibe la estrategia de clase hacia el ascenso y esto muestra que los progenitores dan mayores niveles de “libertad” a sus hijos e hijas cuando deben elegir los estudios. Esta supuesta “libertad”, más bien, se explicaría por el menor capital educativo familiar. Este resultado se ejemplifica en el siguiente fragmento:

“Ellos me han dicho: “haz lo que te guste”. Al no tener tampoco unos estudios así...Porque mi madre tiene los estudios primarios de toda la vida y tal. Y no...No te podían tampoco orientar. Ya te digo: la única orientación fue al bachiller o el COU. Pues que venían o hablabas con los profesores: “pues escucha, esto yo creo que te gustará...o te irá bien...Y tal.” Pero que no era una orientación de parte de los padres que puedan ya tener una formación y que te digan: “Pues mira, por aquí o por allá.” No era...A mí me dejaron elegir lo que más me gustara o lo que yo hiciera” (Mateu, clase social obrera, Máster en Ingeniería Ambiental).

La posición ocupacional junto con el capital educativo, intervienen como factores que condicionan la elección y que marcan estrategias para la inmovilidad o el ascenso social. Como se ha apuntado, las decisiones sobre las trayectorias educativas y las expectativas puestas en los estudios universitarios son interpretadas a partir de la reflexividad *Comunicativa* junto a la familia, especialmente. Las expectativas familiares de clase de los estudiantes les dirigen hacia unas opciones formativas condicionadas socialmente.

4.2. Reflexividad Autónoma

El proceso para decidirse a estudiar un máster oficial es expresado por los entrevistados de manera parcialmente distinta al que siguieron en el momento de decidirse por los estudios de licenciatura o grado y al proceso de transición entre la etapa preuniversitaria y la llegada a la universidad. En el caso del tránsito al máster se percibe en los discursos que después de unos años de experiencia formativa universitaria e incluso con algunas experiencias laborales vividas se expresa una mayor autonomía. Es aquello a lo que nos referiremos como reflexividad *Autónoma*, como vemos, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

“Pensé que me iba a dar la oportunidad de reincorporarme al mercado laboral desde otro punto de vista. Y salir de mi experiencia profesional y darle otro enfoque. Y me gustó eso, la visión global que tenía el máster. No era muy centrado en un aspecto concreto. Y entonces eso para mí era importante. Y luego, que duraba un año y que tenía prácticas. Tenía un poco todos los requisitos que yo estaba buscando” (Elena, clase social intermedia, Máster en Ingeniería Ambiental).

La elección del máster se vincula frecuentemente con la búsqueda de una mayor especialización laboral, una manera “de abrirse puertas”, tal y como lo expresan los estudiantes, ya sea porque se ha decidido la especialización o, también, debido a la falta de opciones laborales actuales. La carencia de inserción laboral aparece narrada como un factor explicativo de peso en la decisión de seguir estudiando, como se observa en este ejemplo:

“Yo creo que primeramente para complementar una formación que has recibido y también como manera de especializarte más en un determinado tema [...] ahora también las cosas no están muy bien pero sí que pienso que puede ser un complemento después de haber estudiado [...] algún certificado que te dé ese plus que no tenga otro compañero” (Vicent, clase social intermedia, Máster en Bienestar Social).

Los estudiantes más mayores incorporan en sus discursos una interpretación propia sobre las razones que atribuyen a los compañeros más jóvenes en términos “de inercia formativa”: los más mayores tienen la representación de que los compañeros jóvenes están estudiando el máster por inercia, como una continuidad al grado. En estos fragmentos seleccionados se observa esta interpretación:

“Pues yo he notado un cambio bestial desde hace tres años al...al...ahora. Porque ahora es gente que....Es una inercia. O sea, yo veo una inercia de acabo mis estudios de grado” (Laura, 36 años, clase social experta, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

“Lo que pasa que eh... con mis compañeros... yo creo que muchos es una cosa como de inercia. He acabado...Claro, a ver, yo tengo más años que ellos, en general. Hay otros compañeros que también son...Pero pocos. Somos pocos que somos más grandes y que a lo mejor ya tenemos dos licenciaturas. Y la inercia que veo con ellos es muchos que cómo han acabado la licenciatura, no saben qué hacer. No hay trabajo, pues vamos a hacer el máster. Yo no lo hago por eso” (Carles, 38, clase social obrera, Máster en Asesoramiento Lingüístico).

En cambio, las razones que se atribuyen los estudiantes de mayor edad a ellos mismos están formuladas como una decisión razonada y contrastada, como una decisión fruto de la experiencia y de la reflexividad *Autónoma*.

Otro resultado destacable es que la decisión de estudiar un máster aparece descrita como una opción más ventajosa después de haber tenido experiencias laborales previas. Esta razón, que aparece formulada como “sacarle más partido”, aporta un sentido de aprovechar mejor los contenidos del máster y se vincula con la posibilidad del contraste entre conocimientos teóricos y prácticos y la experiencia laboral anterior. Se observa, por citar un ejemplo, en el fragmento siguiente:

“Reconozco que ahora que he hecho el máster, me doy cuenta de que se aprovecha mucho más si ya vas con cierta experiencia que si lo haces recién acabada la carrera [...] quizás como más se aprovecha y más partido y rendimiento se le saca a un máster es cuando ya has estado unos años trabajando en el mundo laboral” (Julián, clase social obrera, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

Así pues, el hecho de decidirse a estudiar un máster es narrado desde diferentes formulaciones, como una continuidad formativa que, además, se ve influenciada por la falta actual de opciones laborales, y también como una complementariedad formativa como estrategia para acumular formación y “abrirse puertas” en cuanto que supone “un plus” formativo. La observación de las razones de estudiar un máster, desde una posición de mayor o menor autonomía, no deja de estar vinculada con la capacidad económica para hacerlo y, por lo tanto, es pertinente la lectura interpretativa desde la estructura social. Las decisiones narradas en clave autónoma permanecen ligadas a la biografía familiar y a la posición social, así como al nivel de estudios de la familia. En las narrativas de personas provenientes de clases expertas e intermedias con estabilidad económica el apoyo familiar en la financiación del máster resulta determinante, como se expresa en este fragmento:

“Me lo podría financiar yo (el máster), pero la verdad que mis padres son bastante enrollaos [...] tengo un piso comprado [...] ahora mi piso lo alquilo [...] estoy con mis padres” (Óscar, clase social experta, Máster en Teledetección).

Los jóvenes que provienen de familias con estabilidad económica y laboral, tienen mayores posibilidades de hacer planes. La marca de clase aparece inequívocamente. Se trata de narrativas un tanto alejadas del escenario de elevadas cifras de jóvenes parados⁴ y de precariedad laboral que caracterizan los tiempos actuales. Además aparecen elementos de distinción, como se observa al relatar las experiencias laborales previas, donde el capital relacional es un signo de distinción de clase que opera en unas clases y no en otras, como vemos en el siguiente fragmento seleccionado:

“Busco cosas pero realmente me pongo a hacer alguna cosa con un arquitecto conocido. Pues a raíz de mi padre sale algún proyecto es con el arquitecto que tiene su experiencia. Pues colaboro” (Eva, clase social experta, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

En el caso de estudiantes ubicados en clases sociales obreras el itinerario formativo no contiene el mismo nivel de apoyo familiar, al menos no se expresa tan

⁴ La cifra de parados según la Encuesta de Población Activa (EPA) del primer trimestre de 2016 asciende a 1.173.500 parados en las edades de 25 a 34 años.

claramente como en las otras clases sociales en lo referente a ayuda económica. La autonomía en las decisiones es mayor por falta de capital familiar no solo económico, sino también educativo. Los itinerarios previos arrastran la marca de clase, como muestra este fragmento:

“De todos los que somos de la familia cercana el primero que se ha licenciado soy yo. Ni mis tíos, ni mi madre; mi padre y mi tío son albañiles. Mi madre no acabó el instituto. Mi tío tampoco acabó el instituto. El primero que se ha licenciado soy yo” (Salvador, clase social obrera, Máster en Gestión Cultural).

En el desarrollo de la reflexividad *Autónoma* se desprenden expectativas sociales. El hecho de acceder a la universidad, de estudiar una determinada titulación y no otra o de llegar a cursar un máster está condicionado por la posición social y el segmento de procedencia. En este sentido, las expectativas educativas mantienen un sesgo clasista (Hernández, 2002). Cuando las personas afirman que están realizando un máster para obtener mayores opciones laborales, para encontrar un trabajo o como una formación complementaria y aplicada al trabajo que tienen, en el caso de los estudiantes que sí que están trabajando, responden a un conjunto de expectativas sociales que no pueden desvincularse de lo que se espera de ellas desde el grupo social con el que comparten posición en la estructura social.

4.3. Meta-reflexividad

La tipología de reflexividad de Archer incorpora un tercer tipo denominado *Meta-reflexividad* que, según la caracterización de la autora británica, aporta a los sujetos una mayor dosis de conciencia sobre las transformaciones y el cambio social donde el entorno social es interpretado como influyente directo en las decisiones individuales. Los sujetos clasificados por Archer como *meta-reflexivos* aparecen dibujados como disconformes con la realidad y críticos con las formas establecidas de la democracia actual porque cuestionan si éstas son las estructuras más adecuadas para resolver los problemas del mundo. La *Meta-reflexividad* propicia que las valoraciones sobre las decisiones de la vida estén basadas en ideales ligados con la comunidad y, además, compartidos por los principios que guían los movimientos sociales y las agrupaciones del activismo político. En este sentido, se trataría de sujetos que narran sus vidas vinculándolas a preocupaciones globales. Estas “preocupaciones comunitarias” (Archer, 2007:262) se dirigen hacia el panorama de la inserción laboral como una de las deliberaciones que más expresan los jóvenes entrevistados porque, precisamente, están elaborando, reflexivamente, estrategias laborales, además de formativas y vitales. Están estudiando un postgrado y de manera simultánea

están construyendo y compartiendo socialmente estrategias de inserción laboral para cuando finalicen el máster. La manera en que formulan estas estrategias manifiesta enfrentamientos discursivos con las representaciones sociales que circulan sobre el sistema político o sobre las políticas que se están aplicando. Se detecta una lectura de *Meta-reflexividad*, en el sentido de interpretación crítica, de la cual nos habla Archer, como se observa en este fragmento seleccionado para ejemplificarlo:

“Tengo la sensación de que hay una campaña de “Vete que está bien”... muy... muy dura. Yo creo que es muy fuerte. En el diario hablan constantemente de lo bueno que es irse, programas de españoles en el mundo, programas de... Es “¡Vete, vete, vete! No sé. Yo tengo una sensación de que no... De que esto debería estar mal visto. Y no está mal visto. Todo lo contrario. Desde... Te animan a que te vayas desde la propia universidad. En el aula te lo dicen” (Núria, clase social obrera, Máster en Conservación Patrimonio Arquitectónico).

Narrarlo como una “campaña” que impulsa a los jóvenes a irse fuera permite visualizar como de contundente es la representación social de irse a buscar trabajo al extranjero impulsada por discursos empresariales y políticos, que sostienen que el “talento no tiene fronteras”, que hay que “internacionalizarse” y que “resulta necesario moverse”, como el sujeto que tiene que estar permanentemente activo que relata Sennett (2000). La movilidad laboral de personas con alta cualificación es un fenómeno social que últimamente está muy presente en los medios de comunicación. En las descripciones sobre el panorama de dificultad de inserción laboral actual, este fenómeno aparece conceptualizado de diferentes formas como emigración cualificada, fuga de talento, fuga de cerebros o movilidad exterior de los titulados universitarios. A pesar de la pluralidad terminológica por referirse a este fenómeno, su medición plantea dificultades importantes para los especialistas porque los datos secundarios disponibles resultan insuficientes (González Ramos et al., 2006; Santos, 2013; Obiol y Villar, 2013) para medir el volumen exacto, así como para trazar el perfil básico de las personas que deciden irse. Aun así, los medios están haciéndose eco de la cuestión y redundan las imágenes sobre la pérdida de la “generación mejor preparada de la historia”, que parece estar abandonando masivamente el país para irse a buscar mejores oportunidades en otros lugares. Es una retórica que contiene figuras y representaciones que aparecen en los discursos de los jóvenes titulados, como en el siguiente fragmento:

“Quince mil euros que el gobierno se ha dejado en mí para formarme en mi formación. Que si yo ahora cojo y me voy al extranjero porque aquí, en mi país, no tengo trabajo, pues es como que has estado invirtiendo en mí para que yo luego invierta en otro país. O sea, yo me vaya a Londres y, bueno, pues el tra-

bajo que yo haga genere empleo y lo...O sea, y se beneficie otro país. Entonces, por esa parte creo que generación perdida tiene...tienen razón” (Julián, clase social obrera, Máster en Conservación del Patrimonio Arquitectónico).

Este discurso meta-reflexivo y por tanto crítico con la precarización y la incertidumbre laboral impregna algunas narrativas, y la opción de irse al extranjero se expresa como una salida forzada para buscar opciones laborales. Como responsable de la situación actual aparece señalado el gobierno, en un sentido general, y la inexistencia de políticas y respuestas concretas para los jóvenes ante la crisis laboral, como se expresa a continuación por una estudiante:

“Quiero decir, estamos pagando un sistema educativo para formar a la gente y esta gente luego va a desarrollar su carrera en el extranjero. Eso es muy triste” (Elena, clase social intermedia, Máster en Ingeniería Ambiental).

El discurso de la “empleabilidad”, que se ha instalado últimamente con fuerza en las políticas europeas y en el ámbito institucional, enfatiza que las oportunidades laborales recaen en el potencial que tienen los jóvenes y que son ellos los que tienen que dotarse de competencias y recursos personales para salir de la situación de desocupación. Además, es presentada como una condición fundamental de aquella sociedad que aspira a un desarrollo económico solvente para hacer frente a las dificultades económicas y laborales. Se trata de una retórica formulada desde una lógica individualista y que desplaza la responsabilidad social de la inserción laboral a los individuos, que también se ha detectado en algunos discursos de los estudiantes:

“Yo creo que no se está haciendo lo suficiente, o sea, en Estados Unidos se apoya mucho el emprendimiento [...] Es un tema que es súper importante porque han visto que hay conexiones entre un mayor emprendimiento y un país que está muy bien desarrollado económicamente. Entonces, para mí me parece una fórmula simple que tienes que invertir en el emprendimiento y luego tú verás cambios en la economía” (Claudia, clase social experta, Máster en Economía Social).

Cuando la conversación se dirige hacia la visión del futuro próximo emergen narrativas pesimistas y con perspectiva de una inserción laboral difícil, un horizonte de futuro inestable que conecta con puntos de partida vinculados con el origen social. La decisión de estudiar un máster es expresada como una opción dentro de la precariedad, como la opción “menos mala” ante un escenario de inserción laboral difícil. Estos discursos más pesimistas son especialmente visibles en aquellos estudiantes ubicados en clases sociales obreras, como muestra este fragmento:

“Está fatal todo. Voy haciendo cositas pero muy poco. Para ir sobreviviendo [...] la carrera me la pagué yo. Yo trabajaba los fines de semana [...] somos cuatro hermanos, una familia de seis y con su sueldo...Y, entonces, claro, en casa no podían pagarnos los estudios” (Carles, clase social obrera, Máster en Asesoramiento Lingüístico).

Como se ha señalado en este apartado, las narrativas sobre el futuro inmediato están formuladas mediante componentes estructurales cuando describen su trayectoria familiar y personal. Las que expresan estrategias formativas y laborales más optimistas con el futuro se conectan con entornos familiares de cierta estabilidad y apoyo económico, provenientes de clases expertas e intermedias. En cambio, como hemos dicho, en aquellas narrativas donde se vierden preocupaciones y representaciones sociales negativas, mayoritariamente expresadas en clave de incertidumbre, dificultad y de aumento de la precarización provienen de personas que han tenido que asumir el coste de la carrera, combinar estudios y trabajos y ahorrar para poder pagarse el máster que están cursando, generalmente de clases obreras.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este trabajo se ha guiado por un enfoque epistemológico y metodológico que focaliza el análisis en la reflexividad de clase que impregna las narrativas de los sujetos y que se desmarcaría, por tanto, de un marco comprensivo de reflexividad individualizada. Así pues, hemos querido aproximarnos a la reflexividad entendiéndola como una capacidad performativa, incidida por las condiciones del contexto social actual (crisis laboral, políticas de austeridad, incertidumbre) y que se desarrolla de acuerdo con la influencia de las condiciones estructurales, por ello, no se puede entender desprovista de la caracterización del contexto social y cultural, ni del vínculo con la estratificación social. Más que sujetos reflexivos, como afirma Archer caracterizados por un tipo de reflexividad concreta, identificamos decisiones, estrategias o trayectorias vehiculadas por un tipo de reflexividad condicionadas socialmente y moduladas por la estructura social y las situaciones de incertidumbre laboral actual.

Los estudiantes incorporan en sus discursos sobre elecciones de estudios universitarios, tanto en el primer momento de llegada a la universidad, como en la posterior elección de un máster, los tres tipos de reflexividad propuestos por Archer, *Comunicativa*, *Autónoma* y *Meta-reflexividad*, pero matizados según los puntos de partida vinculados con el origen social del entorno familiar. Si la posición social de clase es un factor condicionante en la probabilidad de llegar a la universidad, tal y como han dejado de manifiesto trabajos relevantes dedicados al campo educativo, también este origen social resulta un factor clave ante la decisión de qué grado y qué máster elegir.

Las personas ubicadas en clases expertas son dirigidas por su entorno familiar, de manera más evidente, hacia un tipo de trayectorias formativas. En cambio, las que se sitúan en niveles inferiores de la estructura ocupacional expresan que han tenido más margen de autonomía, porque el entorno familiar no tiene tantos recursos educativos (nivel de estudios, experiencia formativa o información) para orientar o aconsejar qué estudiar y no adopta este papel de marcar la estrategia de clase de mantenimiento o de ascenso social.

Existe un discurso institucional que enfatiza que el sistema universitario funciona como garante de la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso, como en el egreso universitario. Nuestros resultados, en cambio, señalan la persistencia del peso de la procedencia social y una elección de estudios universitarios marcada por estrategias vinculadas a la clase social familiar. Resulta interesante seguir esta línea de investigación ante un panorama cambiante del sistema público universitario español por las transformaciones en el modelo de financiación y de un previsible cambio en el mapa de las titulaciones.

Esta línea de investigación abre futuras oportunidades para seguir aplicando la noción de reflexividad como concepto analítico ya que permite acercarnos a los procesos de elección de estudios de los jóvenes, además de conectar con preocupaciones y contextos, tal y como lo expresa Archer, y, así, proseguir con algunas de las cuestiones que han sido apuntadas, como por ejemplo el análisis de las diferentes lógicas de influencia en la elección de estudios desde el origen social familiar o las expectativas configuradas socialmente. La reflexividad posibilita comprender la configuración de las trayectorias formativas, tanto en el momento de transición desde la educación postsecundaria a la universidad, como en etapas posteriores. Sería interesante indagar en la perspectiva de género, una cuestión no tratada en este trabajo, a través de una investigación que abarque la configuración de trayectorias en la transición postsecundaria-universidad.

En un momento como el actual de expansión de la oferta de universidades privadas en el sistema universitario español también podría ser interesante profundizar en futuros trabajos en esa doble vía pública/privada a través de la línea epistemológica y metodológica de las conversaciones interiores, pero con la mirada atenta hacia el origen social. Es por ello que la conversación no sólo se produce en un plano individual, sino que se conversa, indudablemente, desde una posición en la estructura social.

BIBLIOGRAFÍA

Archer, M. S. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press.

- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World, Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1997). “Estación fantasma: formación sin ocupación”. *Mientras Tanto*, (68-69); 123-133.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bynner, J., Chisholm, L. and Furlong, A. (1997). *Youth, citizenship and social change in European context*. Aldershot: Ashgate.
- Carabaña, J. (2004). “Educación y movilidad social” en Navarro, V. *El Estado del Bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- Cavalli, A. & Galland, O. (1995). *Youth in Europe*. London; New York: Pinter
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Dausien, B. (2015). “Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos” en Hernández, F. J. y Villar, A. (eds.). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: Editorial UOC
- Gil Calvo, E. (2009). “Trayectorias y transiciones ¿Qué rumbos?”. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 87
- González Ramos et al. (2006). “La dificultad de medición de los elementos intangibles del sistema de ciencia y tecnología”. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales* 12: 111-124. Consulta 14/09/2016 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124008005>
- Hernández i Dobon, F. J. (2002). *L'escola zombie*. Alzira (València): Set i mig.
- Martínez Celorrio, X. i Marín Saldo, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Col·lecció Polítiques, 71. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Celorrio, X. i Marín Saldo, A. (2012). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Col·lecció Polítiques, 79. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Obiol Francés, S. i Villar Aguilés, A. (2013). “Joves i crisi: estudi de les estratègies formatives, laborals i vitals de joves universitaris” en *VI Congrés Català/Internacional de Sociologia. Societats i cultures, més enllà de les fronteres. Publicacions completes*.

- Pais, J.M. (2002) "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)" *Revista de Juventud*, 56.
- Santos Ortega, A. (2013). "Fuga de cerebros y crisis en España: los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales". *AREAS Revista Internacional de Ciencias Sociales* 32: 126-137. Consulta 3/09/2016 <http://revistas.um.es/areas/article/view/File/192331/158761>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS es profesora de sociología de la Universitat de València. Investiga sobre trayectorias e itinerarios de estudiantes universitarios, transformaciones en la universidad y transiciones entre sistema educativo y mercado de trabajo. También sobre coeducación y análisis de indicadores educativos. Ha sido *Erasmus Teacher* en la Universidad de Coimbra (Portugal).

Recibido: 07/06/2016

Aceptado: 21/03/2017