

¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico

PEDRO ABRANTES*

Resumen: En este artículo se analiza el proceso de socialización relacionado con la construcción de las historias de vida. El corpus empírico consta de 53 autobiografías de trabajadores portugueses, producidas en un programa nacional de educación para adultos. Primero se plantea un marco teórico para el estudio de la socialización; luego se argumenta la utilidad de estudiar el proceso a través del método biográfico y se utiliza una autobiografía como ejemplo del análisis. Asimismo, se interpreta la representación colectiva de la vida como sucesión de etapas específicas, separadas por rituales, como producto y marco orientador de la socialización.

Abstract: This article analyzes the process of socialization related to the construction of life histories. The empirical corpus comprises 53 autobiographies of Portuguese workers produced in a national adult education program. The author begins by presenting a theoretical framework for the study of socialization, then he argues that is useful to study the process through the biographical method and uses an autobiography as an example of the analysis. This is followed by an interpretation of the collective representation of life as a series of stages, separated by rituals as the result of and guiding framework for socialization.

Palabras clave: socialización, método biográfico, conciencia, rituales, juventud.

Key words: socialization, biographical method, awareness, rituals, youth.

A lo largo de la vida, los individuos no sólo se desarrollan y envejecen como organismos biológicos: van igualmente incorporando (y desechando) lenguajes, valores, normas e identidades, en sus trayectos por el espacio social. Evitando el determinismo, tanto biológico como cultural, habrá que reconocer que estos dos procesos coexisten y se condicionan mutuamente, en la definición de lo que somos o, mejor, de lo que vamos siendo. A partir de una investigación posdoctoral (2010-2012) basada en el método biográfico,¹ el presente artículo ensaya

* Doctor en Sociología por el Instituto Universitario de Lisboa. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Portugal. Temas de especialización: educación, juventud, método biográfico. Mar Smith 24, Ciudad Brisas, 53280, Naucalpan, Estado de México. Tels.: (55) 3979-3563 / (55) 4633-1609. Correo electrónico: <pedro.abrantes@iscte.pt>.

¹ El proyecto de posdoctorado se titula “De la vida de la escuela a la escuela de la vida: marcos de socialización y trayectos sociales”; ha obtenido financiamiento de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) del Estado portugués, y se ha desarro-

una respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo las historias de vida son producidas por las experiencias socializadoras de los individuos, y a la vez las organizan (o reinterpretan)?

El tema de la socialización ha sido desarrollado por autores fundamentales de las ciencias sociales. A principios del siglo XX, Émile Durkheim (1975) presentó una visión de la socialización que se ha difundido en todo el mundo, como proceso a través del cual las generaciones mayores transmiten la cultura de una sociedad o grupo a los más jóvenes, permitiendo su reproducción en el tiempo. Sin embargo, esta perspectiva es más adecuada al estudio de las llamadas “sociedades primitivas”, en las que la edad confería una posición de poder y el cambio cultural era más lento, por lo cual su aplicabilidad a sociedades complejas se ha puesto en tela de juicio.

En una perspectiva que busca conciliar biología y ciencias sociales, Norbert Elias (1991a, 1991b y 1994) dedicó una parte de su vida al estudio del desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de la racionalidad, a través de un “proceso civilizatorio” que ha favorecido simultáneamente la integración social y la individualización. Pierre Bourdieu (1979 y 1987) sostuvo que, según su origen y trayecto social, los individuos van desarrollando un *habitus* que ajusta sensibilidades, valores y expectativas a relaciones, necesidades y oportunidades objetivas. Sin embargo, estos autores toman el proceso de socialización como continuo en el tiempo, sin profundizar en sus variaciones a lo largo de la vida de los individuos o en cómo ciertas experiencias pueden jugar un rol socializador más fuerte que otras.

Si es verdad que la internalización de la cultura es producto de todas las experiencias de vida y condición de la integración social, hay que considerar que la cultura está en cambio permanente y es imposible para los individuos asimilarla en su totalidad, por lo cual hay espacios para distintos trayectos, elecciones y proyectos (Rodríguez Salazar, 2006; Castaingts Teillery, 2011). Además, mientras que la edad va condicionando las experiencias de la vida social y el modo de interpretarlas, hay experiencias que dejan huellas más profundas en la socialización de

llado entre el Instituto Universitario de Lisboa, bajo la orientación de António Firmino da Costa, y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, sede D.F., bajo la tutoría de Gonzalo Saraví. A los dos investigadores y respectivas instituciones debo un sentido agradecimiento por su apoyo al desarrollo del trabajo y, en particular, a Gonzalo Saraví, por la revisión crítica de este manuscrito y por sus recomendaciones, que me han permitido mejorarlo.

los individuos, como los traumas o los *insights*, sumamente estudiados en la psicología.

En diálogo sobre todo con Jean Piaget, Peter Berger y Thomas Luckmann (1986) han distinguido el mundo (inter-)subjetivo que construyen los individuos y el mundo objetivo en que viven, estudiando las relaciones entre ambos. Identifican dos etapas centrales: la socialización primaria, más profunda y permanente, en que los niños incorporan los valores, lenguajes y saberes de “otros significativos”, en muchos casos, sus padres, como *la* realidad, y la socialización secundaria, en la que los adultos se van especializando, en “submundos institucionales”, de forma más voluntaria, racional y circunscrita, en particular, en el ámbito de la división social del trabajo.

A pesar del éxito de esta dicotomía en la enseñanza de las ciencias sociales y de su importancia en las teorías sociológicas de la socialización, su aplicación empírica levanta muchas dudas. Si en las comunidades tradicionales la integración al trabajo y a la comunidad parece surgir en continuidad con la socialización familiar (León Pasquel, 2010), en las sociedades modernas, urbanas y occidentales, los niños son incorporados a una edad cada día más temprana en instituciones educativas, lo que hace que ésta no sea una socialización secundaria, sino paralela a la que ocurre en los espacios familiares (Tomasini, 2008).

Habrà también que considerar, como señaló Robert Merton (1987), la coexistencia, sobre todo en las sociedades modernas, de procesos de socialización “por pertenencia” y “por referencia”, inspirados por anhelos de movilidad social. Es decir, los individuos pueden incorporar la cultura del grupo social del que son parte y/o de un grupo socialmente más favorecido al que buscan integrarse, si tienen contacto con estos grupos y si la estructura social alimenta expectativas de poder integrarlo.

En las décadas de los años ochenta y noventa, el “cambio conceptual” generado por el movimiento de crítica a las teorías estructuralistas y la afirmación del actor en las ciencias sociales parece haber privilegiado conceptos como identidad, reflexividad o estrategia. Incluso en el campo emergente de los estudios de la infancia se ha reemplazado el concepto de socialización por otros como “reproducción interpretativa” (Corsaro, 2005) o “intercambios intergeneracionales” (Gheorgiu, Gruson y Vari, 2008). De igual forma, mientras que varios autores han desarrollado la expresión “educación informal”, en un estudio fundamental sobre aprendizaje social, Jean Lave y Étienne Wenger (1995) prefieren hablar de “participación periférica legítima” en “comunidades de prácticas”.

Aunque la agencia de los sujetos sea un hallazgo fundamental de las ciencias sociales, los estudios sociales siguieron incorporando de modo implícito el proceso de socialización, mientras la renuencia a profundizarlo, como notó Bernard Lahire (2005), ha animado explicaciones de lo social por lo genético y por lo económico. Así, nuevas líneas de investigación sobre la socialización se han revitalizado en los últimos años, en estudios que la han asociado con procesos como el desarrollo de disposiciones en campos específicos por “actores plurales” (Lahire, 1998), la construcción de identidades profesionales y sociales (Dubar, 2002) o la elaboración reflexiva de “historias de vida” (Hodkinson *et al.*, 2008).

En un trabajo reciente, Joan Prats (2007) articuló tradiciones teóricas de la filosofía, del psicoanálisis y de la antropología en su reflexión sobre la construcción de los sujetos, a lo largo de vidas concebidas como viajes. Asimismo, el autor definió tres distintas concepciones (culturales e históricas) del yo: 1) la identidad como esencia y predestinación, dominante en las sociedades medievales; 2) la identidad como producto de la voluntad personal, propia de la modernidad occidental y capitalista, y 3) la identidad como construcción sociocultural, que Prats parece proponer como modelo emergente y alternativo de construcción de una sociedad más solidaria y libre.

Mientras tanto, dos importantes líneas de investigación han contribuido igualmente para profundizar el tema. Por una parte, en las ciencias sociales se han consolidado los estudios sobre etapas específicas de vida, como la infancia, la juventud o la vejez, lo que puso en tela de juicio la idea de una socialización continua y lineal a lo largo de la vida. En particular, mi participación en proyectos sobre jóvenes, en Europa (Guerreiro y Abrantes, 2005) y en México (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013), ha generado el interés por discutir la relación entre socialización y biología, en la definición de “etapas de vida”, sus variaciones según los pueblos, los grupos sociales y los individuos.

Por otra parte, los avances del conocimiento en las neurociencias en relación con el desarrollo de la mente y, en particular, de la “conciencia autobiográfica”, aunque no siempre reconocen la importancia de lo social, nos permiten repensar esta relación entre biología y socialización (Damásio, 2010; Castaingts Teillery, 2011), sobre todo, en diálogo con el estudio social de la memoria (Connerton, 1989) y de las emociones (Turner y Stets, 2006).

EL USO DEL MÉTODO BIOGRÁFICO

El método biográfico tiene una historia larga, aunque controvertida, en las ciencias sociales. En contra de una crítica común sobre su supuesta falta de rigor científico y dificultad de generalización, el método ha sido desarrollado en particular por la Escuela de Chicago desde el inicio del siglo XX (Thomas y Znaniecki, 1984) y consolidado desde la década de los años setenta, como parte del movimiento de retorno del actor social al seno de la investigación social (Bertaux, 1981; Pujadas, 1992). Varios autores recientes han profundizado en los protocolos de esta metodología, defendiendo su potencial explicativo, sobre todo, en diálogo con estudios extensivos y etnográficos, capaces de ahondar en otras dimensiones de lo social (Denzin, 1989; Hoskins, 1998; Roberts, 2002; Arfuch, 2002).

Así, se ha reconocido que, como en cualquier otro aparato analítico, el uso del método biográfico implica la definición de un marco teórico que orienta los diferentes pasos de recolección e interpretación de los datos empíricos. En nuestro caso, como se ha visto, el marco se ha centrado en el concepto de socialización. Los avances recientes que, en la sociología, conectan la socialización con la construcción de la identidad y, en las neurociencias, se han enfocado a la memoria y a la conciencia autobiográficas y han inspirado la movilización del método biográfico para el estudio de la socialización.²

Un programa de educación para adultos, en Portugal, se basó precisamente en el apoyo y la orientación a cientos de miles de adultos poco escolarizados para que, desde 2006, produjeran sus autobiografías (documentos entre 50 y 300 cuartillas), explicitando los modos de construcción de sus competencias, formales e informales, como condición para su certificación escolar, de nivel básico o de nivel medio superior.³ Este trabajo de los sujetos sobre ellos mismos, con el apoyo de profesionales, es evidente cuando una empleada comercial de 27 años escribe en la conclusión de su autobiografía: “Todavía no entiendo por qué hice todo lo que hice y del modo como lo hice, pero empiezo a entender lo que esas cosas han hecho de mí”.

² Anteriormente ya había explorado el análisis biográfico de la relación entre socialización e identidad, estudiando las historias de vida de algunos personajes famosos de la historia latinoamericana, escritas por historiadores reconocidos (Abrantes, 2011).

³ Proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias en el ámbito del programa Novas Oportunidades, iniciado en 2006.

Tras haber colaborado en la orientación y la capacitación de los técnicos que apoyaron este trabajo (de 2004 a 2007), seleccioné cuatro centros educativos, entrevisté a sus técnicos y, a través de los contactos que ellos me facilitaron, definí una muestra de 80 personas, a las cuales solicité por teléfono que me confiaran sus autobiografías para efectos de investigación (en 2011). En casi todos los casos, los mismos técnicos entrevistados hablaron también con los adultos para reforzar la importancia de confiarme su autobiografía, así como la seriedad y el anonimato del estudio.

Hay que señalar que este programa se ha desarrollado en más de 300 centros educativos por todo el país, así que una investigación cualitativa difícilmente podría trabajar con una muestra representativa. Asimismo, mi criterio ha sido enfocarme en la región de Lisboa y elegir cuatro centros que pudieran proporcionar una gran diversidad de casos, tanto en una perspectiva de tipo de organizaciones que han acogido estos procesos como de la diversidad de trabajadores (y de comunidades) que han participado en la iniciativa. Al final, seleccioné: a) una asociación empresarial en un centro metropolitano, Lisboa; b) un centro de capacitación en un suburbio industrial de Lisboa, Barreiro; c) una escuela secundaria en una pequeña ciudad rural, Torres Vedras; d) una asociación de desarrollo local, en una pequeña ciudad del centro del país, Entroncamento.

En cada centro realicé entrevistas a técnicos que orientan y capacitan a los adultos, buscando comprender los perfiles y motivaciones de los participantes, así como las metodologías desarrolladas y los impactos de las diferentes etapas del trabajo en los adultos. Aproveché igualmente para conocer los centros y observar cómo trabajaban. Al final de las entrevistas, solicité que cada centro me facultara una muestra aleatoria de 20 personas que habían concluido el proceso en ese centro, con una distribución equilibrada en cuanto a sexo, ocupación y edad. Considerando que no todas las personas me entregaron su documentación, por lo menos en su forma completa, finalmente la muestra se limitó a 53 autobiografías. Sin embargo, el análisis permitió cumplir los “requisitos de saturación” definidos por Daniel Bertaux (1981), por lo cual no he considerado necesario alargar la muestra. Además, la distribución ha sido bastante equilibrada entre los *clusters*, según:

- Territorio: 13 en el centro metropolitano, 15 en el suburbio industrial, 13 en la zona rural y 12 en la ciudad de pequeña dimensión.
- Grupos de edad: 21 nacidos en 1946-1959; 17 nacidos en 1960-1974; 15 nacidos en 1975-1989.

- Ocupación laboral: 11 comerciantes y trabajadores independientes; siete supervisores; 19 empleados de los servicios; 10 obreros; cinco militares y agentes de seguridad; una doméstica (en el caso de los desempleados, se ha considerado la ocupación más reciente).
- Sexo: 33 hombres, 20 mujeres (hay que señalar que en programas de educación para adultos en Portugal suelen participar más hombres que mujeres).

Estos documentos (que suman 3 930 cuartillas) me permitieron analizar cómo las personas presentan su vida en un contexto de reconocimiento público y, en particular, qué etapas, agentes y aprendizajes sostienen como fundamentales para su formación como ciudadanos y trabajadores. Además, las entrevistas, sesiones individuales y colectivas con los técnicos, la mayoría formados en ciencias sociales, permitieron que los sujetos exploraran mecanismos sociales centrales en la formación de sus competencias y trayectos de vida. Con miras a salvaguardar criterios de neutralidad, sistematicidad y objetividad, el análisis documental fue procesado en tres etapas:

- 1) Base de datos, con los capítulos, secciones, tema principal de cada párrafo o imagen y género discursivo (emocional, cognitivo, reflexivo; positivo o negativo), importantes indicadores de prioridades, causalidades y discontinuidades en las narrativas autobiográficas de los sujetos.
- 2) “Biomapa” de cada autobiografía, ubicando los diferentes temas en las autobiografías, según la dimensión y la posición ocupada en el documento (eje vertical) y el momento o etapa de vida de los sujetos a que se reporta (eje horizontal).
- 3) Tablas-síntesis de los procesos de socialización en cada una de las cuatro principales dimensiones identificadas (familia, trabajo, educación, vida comunitaria), según las “etapas de la vida” identificadas por los mismos sujetos.

A pesar del trabajo de los técnicos, sabía de antemano que en las narrativas autobiográficas el potencial socializador de ciertos momentos surge siempre ampliado o incluso mitificado, en su esfuerzo de coherencia y autojustificación, mientras que muchos otros tenderán a surgir disimulados, por inconscientes o penosos. Sabía igualmente que las condiciones concretas de producción de las historias de vida condicionan qué procesos

se invocan y omiten, qué prioridades y causalidades se establecen. De todas formas, con base en las formulaciones recientes que enfatizan su relación con la construcción de la identidad (Dubar, 2002; Prats, 2007) y de la conciencia autobiográfica (Damásio, 2010; Castaingts Teillery, 2011), consideré que el modo como los individuos cuentan (y documentan) su existencia en un contexto público es importante para la formación y la comprensión del proceso de socialización. Como ha resumido Brian Roberts (2002), las memorias son narradas (*storied*), más que guardadas (*stored*). Además, las entrelíneas de las autobiografías no dejan de sugerir dimensiones más contextuales e inconscientes de la socialización, sobre todo a partir de la comparación de las 53 historias de vida y del diálogo con otros estudios de las ciencias sociales (Arfuch, 1992).

Por lo tanto, habrá que considerar, como lo señala Norman K. Denzin (1989), la distinción entre la vida “vivida”, “experimentada” y “contada”, reconociendo que sólo la tercera es directamente accesible —como ocurre también con el resultado de entrevistas—, pero que ésta se encuentra anclada a las dos primeras, por modos que compete develar al investigador social. Así, las autobiografías no deben ser entendidas como descripciones fieles de los procesos de socialización del individuo (aunque contienen muchos elementos valiosos para tal descripción), pues son igualmente producto de esa socialización y de formas complejas de “presentación del yo”, dependientes así de las estrategias de los individuos en marcos específicos de interacción (Goffman, 1993).

Enseguida se presenta como ejemplo la síntesis de una de las 53 historias de vida, para dar cuenta del material colectado y aterrizar el método de trabajo. Después se discuten algunos resultados principales del análisis de las 53 historias de vida. Si bien se identifican diferencias, sobre todo, de género y de generación, que incluso sugieren tendencias en los procesos de socialización de la clase trabajadora, asociadas con cambios sociales recientes, en el presente artículo me enfoco en algunas regularidades observadas en las historias de vida. Tal enfoque resulta, por una parte, de limitantes dimensionales inevitables en un artículo científico, y deja para otros textos el análisis sistemático de diferencias, por ejemplo, entre territorios y entre categorías laborales. Por otra parte, refleja la presencia de regularidades importantes observadas en las autobiografías, que podemos asociar con la circulación intensa de muchos de los trabajadores con baja escolaridad entre diferentes territorios y ocupaciones a lo largo de la vida, así como a la profunda transformación de tales territorios y ocupaciones durante las últimas décadas, en Portugal.

Además, el proceso de escritura de las historias de vida, que involucra a agentes de diferentes ocupaciones u comunidades, en el ámbito de un programa de educación para adultos, contribuye seguramente a la convergencia relativa de las narrativas, reflejando el hecho de que la (re) construcción de historias de vida siempre es un proceso colectivo.

EXPLORANDO UNA AUTOBIOGRAFÍA: EL CASO DE VÍCTOR

“En el lejano año de 1949, en la linda mañana del 15 de septiembre, nace en casa, en una típica aldea del Ribatejo (región rural en el centro de Portugal), sin agua entubada, ni electricidad, un niño robusto, bien compuesto y completo, al cual llaman [nombre completo]”.

Así empieza la primera de las noventa páginas de la autobiografía de Víctor (nombre ficticio). Luego describe el largo camino hacia la escuela, sin zapatos y con los pies helados, hasta la conclusión con éxito del examen de término de la enseñanza primaria. Fue el primero de la familia en completarla con éxito, y el padre, jornalero agrícola, se puso tan feliz que arrojó tres cohetes al cielo y se quemó la mano.

Víctor soñaba con estudiar electricidad, lo que concretó pero sólo en la cuarta década de su vida. Luego de que terminó la primaria, como el sueldo del padre apenas permitía alimentar a sus cinco hijos, trabajó de pastor, durmiendo con los animales y recibiendo la pura comida diaria y cinco escudos al mes, lo que no le alcanzaba más que para comprar unos pantalones o una camisa, mientras que el fin de semana seguía ayudando a la familia en los arrozales.

Por la dedicación escolar y el gusto por la mecánica, se inició como aprendiz en un taller de reparación de coches, lo que lo hacía sumamente feliz, aunque tuviera que caminar ocho kilómetros al día y no recibiera sueldo. Trasladarse a una pequeña ciudad de la región le permitió trabajar en un taller oficial, ganar un sueldo y tener un maestro que lo marcó profundamente. Influidor por parientes, se alistó a los 16 años en la Marina, donde desarrolló nuevas competencias, pero lo enviaron a una guerra fratricida en Guinea-Bissau, de la cual no puede hablar, pero tampoco olvidar, pasados ya 40 años.

No voy a hablar de los hechos más agresivos de esta guerra, pues son hechos para olvidar, aunque no se pueda [...] se quedarán grabados, memorizados, en nuestro subconsciente, como yo suelo decir: están grabados en el disco rígido y ni con una reinstalación se pueden apagar, es como si

hubieran pasado ayer, es decir, todas las noches, en cuanto apago las luces, regresan. ¡Y la misma cuestión de siempre persiste! ¿Qué hacía yo en un lugar de aquéllos, con 20 años?

Tras cinco años, de regreso a la vida civil, se casó y tuvo dos hijas, lo que implicó el desarrollo de nuevas competencias, de las cuales detalla la gestión de la casa y del presupuesto familiar. Un amigo lo convenció de concursar para la empresa nacional de ferrocarriles que había construido su sede en un pueblo cercano al suyo. Tras un proceso largo de pruebas y capacitación, se volvió conductor de trenes y circuló por todo el país, con lo que desconoció fines de semana y días festivos. Como afirma con orgullo, por su dedicación y conocimientos técnicos logró integrarse a la gran “familia ferrocarrilera”. Cuando llegó a jefe de estación, preparó a los nuevos profesionales en la misma cultura que lo formó, aunque las técnicas cambiaron con el tiempo.

Retrató su jubilación reciente, acelerada por la privatización y la segmentación de los ferrocarriles nacionales, con estas palabras:

Dejé la empresa en que trabajé mucho, con mucho amor, con mucho cansancio, incluso ha sido la empresa de mi corazón y, a pesar de todos los pros y contras, ha sido y es todavía mi empresa.

Hoy apoya el asilo de la empresa, quizá con la perspectiva de habitar allí en su vejez. Además de ver televisión, se junta con amigos en la casa local de Sporting (uno de los principales clubes de fútbol a nivel nacional) y se dedica a la apicultura. La desconfianza y la dificultad para interpretar los nuevos tiempos encuentran en la sociedad de las abejas su redención, pues él observa con placer cómo trabajan de forma organizada y disciplinada. Un día, la vida de Víctor, el ferrocarrilero, ha sido así.

Como cualquier otro caso, la historia de vida de Víctor aquí presentada está llena de singularidades y tiene, por ende, un valor sobre todo ejemplificativo, lo que permite al lector conocer el tipo de material analizado en la presente investigación. Asimismo, se puede observar cómo, en cada historia de vida, se describen instituciones y agentes fundamentales en la socialización de los sujetos, a través de narrativas que combinan hechos, emociones, representaciones, proyectos y, en otro nivel de abstracción, la historia personal con la historia social.

ACONTECIMIENTOS CRÍTICOS

Del análisis de las autobiografías, un primer hecho importante es que la mayoría empieza con el nacimiento y se estructura alrededor de algunos otros acontecimientos. Los siguientes días se describen de forma detallada en más de un tercio de las historias de vida: nacimiento, primera comunión, examen escolar nacional, jura a la bandera, matrimonio, nacimiento del hijo, muerte del padre/madre, primer viaje al extranjero. La importancia concedida a estos eventos, a sabiendas de otros que se omiten o apenas se refieren, constituye una marca de la cultura en que se integran y que (re)producen los individuos, sublimada en innumerables narrativas biográficas orales, escritas y audiovisuales en que se socializan, a lo largo de la vida (Arfuch, 2002).

Combinando datos objetivos (día, hora, local, peso, nombre completo, padres) y anécdotas personales, el relato del nacimiento como introducción de la historia de vida merece una interpretación singular, pues adopta frecuentemente contornos de mito fundador del yo. Las particularidades de ese momento son apropiadas en la búsqueda de la génesis de la identidad, por ejemplo, sugiriendo rasgos de carácter que la han caracterizado en otras etapas de la vida.

Uno podría argumentar que la vida empieza durante el embarazo, a partir de estudios que enseñan que enfermedades, accidentes, alimentación, reposo, entre otros factores, afectan la formación física y mental del bebé. O podría plantearse que una autobiografía debería empezar cuando la conciencia se forma y la memoria ya puede grabar experiencias. Pero ninguno de los individuos, en su autobiografía, ha seguido estos argumentos científicos; casi todos han respetado el principio cultural del parto como momento fundacional de la historia de vida. Como los sujetos no pueden acceder a tal experiencia de forma directa, su relato se basa en los discursos posteriores de parientes, por lo cual la referida búsqueda de la génesis de la identidad se inscribe en una narrativa familiar y comunitaria más amplia.

Algunos otros eventos centrales son los nacimientos, enfermedades y fallecimiento de familiares cercanos. Son momentos en que la intensidad emocional genera memorias duraderas (Damásio, 2010). Sin embargo, estas emociones son muchas veces producidas, memorizadas e interpretadas, a partir de procesos estructurales y culturales, como las representaciones, las ideologías o los rituales (Connerton, 1989; Turner y Stets, 2006). Además, su centralidad autobiográfica resulta de un cambio

súbito en la identidad y en la organización que sostienen al individuo, lo que implica un proceso profundo, más o menos inesperado, de resocialización y reubicación en el mundo social (Hodkinson, Hodkinson y Hawthorn, 2008). Éste pierde para los individuos el carácter evidente que le había generado la socialización cotidiana y les exige la adopción de nuevas disposiciones y competencias, lo que genera muchas veces crisis y tensiones (Berger y Luckmann, 1986). El apoyo, pero de igual forma el control, se intensifican en estos momentos como instrumentos de mantenimiento del orden y la estructura social.

En aquel entonces no había juguetes ni alimentos como existen hoy, pero incluso si los hubiera, el dinero no alcanzaba para comprarlos. La pobreza en que los niños y sus padres vivían era enorme, se morían muchos niños pues sus papás no tenían dinero para llevarlos al doctor. Yo fui a muchos funerales en mi infancia y eso fue de las cosas que más me marcaron (comerciante, mujer, 63 años).

Un segundo tipo de eventos, como la primera comunión, el examen escolar, la jura a la bandera o el matrimonio, son rituales, momentos generadores de efervescencia colectiva (Durkheim, 1965), en los que se celebra la sociedad, sellando el vínculo y la integración de los individuos a instituciones centrales que regulan la vida social: la iglesia, la escuela, el servicio militar, la familia. Son acontecimientos con un “aura de sagrado”, en los que se cruzan muchas veces agentes y procedimientos propiamente institucionales con la presencia y la celebración de los “otros significativos”; se cristaliza así el compromiso de los individuos con identidades, valores, posiciones y disposiciones generados y atribuidos por las respectivas instituciones. El dramatismo de cualquier fracaso en este proceso marca a los individuos y a sus redes de parentesco con el cuño del estigma y de la exclusión social. El registro fotográfico y en video acentúa hoy el proceso de grabación en la memoria colectiva y la posibilidad de evocación póstuma. Es en gran parte por estos procesos que la sociedad recuerda y se reproduce (Connerton, 1989).

La boda ha sido una fiesta muy agradable, con los amigos y la familia a nuestro redor; la felicidad se sentía en el aire y la expectativa de una vida perfecta era el sentimiento del momento (albañil, 40 años).

Es interesante que no hay un momento de filiación al trabajo con una carga emocional y cultural tan fuerte como los rituales escolares, religiosos,

militares y familiares, lo que refleja la integración precaria y condicional al mercado laboral, aun cuando el examen y la entrega del diploma escolar de final de la enseñanza primaria hayan constituido, para la generación mayor, el paso decisivo hacia la inserción en un oficio, lo que se erosiona entre los trabajadores más jóvenes.

Cabe señalar que, además de estos dos tipos de eventos, las autobiografías son igualmente pautadas por acontecimientos más singulares e inesperados. Accidentes graves, episodios dramáticos en una guerra colonial o enfermedades propias o de los hijos pueden explicarse, en parte, por un proceso de memorización orientado por el instinto de autopreservación (Damásio, 2010). Otros, como la reunión en que se conoció a la pareja o el día en que se conoció a un policía y se decidió una vocación profesional, más frecuentes en la generación joven, están más vinculados a los procesos de individualización propios de la modernidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Aunque no acoplados a rituales, son momentos que generan emociones fuertes, interpretados por discursos, valores e ideologías, que inauguran un proceso de resocialización de sus protagonistas “por referencia” (Merton, 1987), asociada con la construcción de nuevas identidades, redes sociales, prácticas, posiciones y disposiciones (Bourdieu, 1987). Muchas veces adoptan también la forma de un mito fundacional de un trayecto en el espacio social. Además, la sociedad no deja de generar situaciones propiciadoras de estas ocasiones, como las fiestas o los viajes.

Un día, tendría yo unos nueve años, iba con mis abuelos a una feria en una ciudad cercana y vi a una mujer policía. Me quedé asombrada. No imaginaba que podría existir. Me acuerdo de pensar, en el camino de regreso, ya sé qué voy a ser de grande. Fue el inicio de un sueño que fui construyendo, que me ha permitido pasar por la dureza de mi primer empleo en un taller, fue yo soñar que un día ingresaría a la policía y que mi vida habría de cambiar para mejor (policía, mujer, 32 años).

Mi participación en una misión de paz de la ONU ha contribuido para mi desarrollo como persona, pues he observado la falta de respeto por otras culturas, etnias o religiones, cuando, llevada al extremo, conduce a actos incalificables en contra de personas e instituciones. Asistí a la destrucción de una herencia cultural perteneciente a la humanidad, así como a la destrucción de la capacidad de confianza en los demás, debido a actos de xenofobia (ex militar, instructor en un gimnasio, 35 años).

En la ceremonia de extinción de la unidad, cuando llegó el momento de doblaje de la bandera de la Base Aérea número 3 (donde había trabajado 18 años), el sentimiento de pérdida y de vacío retumbó en mi pecho y una lágrima necia brilló en mis entristecidos ojos (asistente administrativo de la fuerza aérea, 63 años).

Un cuarto tipo de eventos son aquellos que (re)configuran la vida colectiva, local, nacional o internacional. Sin embargo, contra las expectativas iniciales, las escasas referencias, por ejemplo, a eventos importantes de la vida nacional, como la revolución democrática (1974), la adhesión a la Unión Europea (1986) o la Exposición Universal (1998), muestran cómo las clases trabajadoras con baja escolaridad han estado algo apartadas del espacio público y, en particular, de sus procesos políticos y culturales dominantes en la sociedad moderna. Esto no significa, sin embargo, que estos procesos no sean impactantes en la producción de las identidades e historias de vida, como se verá en los apartados siguientes.

Es cierto que la socialización en estos cuatro tipos de eventos y su importancia primordial en las biografías se inicia desde la infancia, a través de los discursos familiares, registros fotográficos domésticos, mensajes mediáticos o participación periférica en algunos eventos, en los cuales “otros significativos” son los protagonistas principales. De igual forma, luego de haber sucedido, estos eventos y su importancia son consagrados, reproducidos y hasta mitificados, en objetos guardados y en encuentros sociales posteriores, a lo largo de la vida. Así se incorpora el individuo a ciertos grupos, con su estructura, valores e ideologías. Pero al mismo tiempo los sucesos singulares altamente vigilados por el grupo y culturalmente interpretados, el éxito o fracaso institucionalmente consagrado, los pensamientos y los sentimientos generados por tal efervescencia colectiva, son vitales para la (re)socialización de los individuos.

Así, la importancia de eventos parece resultar de su función en la regulación de la transición entre etapas (*turning points*), en los trayectos de los individuos. Curiosamente, este tipo de “rituales de paso” ha sido un objeto de estudio de referencia en comunidades tradicionales (Gennep, 1950), pero poco profundizado en las sociedades complejas, urbanas y modernas. Lo que la presente investigación deja claro es que, aunque hayan atravesado un proceso de relativa transformación, diversificación y subjetivación, sigue habiendo rituales de fuerte inversión material y emocional, fundamentales en la regulación del paso de los individuos entre identidades y roles, asociados con distintas etapas de vida. ¿Pero qué etapas son éstas?

ETAPAS DE VIDA

La mayoría de las autobiografías relata la vida según un principio cronológico y se organiza en capítulos que se asocian con diferentes etapas. Además de las singularidades de cada vida, se impone una guía colectiva que la segmenta en etapas como infancia, juventud y edad adulta.

Aunque se trate de una tipología clásica por la cual la psicología ha estudiado el desarrollo del ser humano y que se ha difuminado a través de los sistemas de enseñanza y los medios de comunicación social, el análisis muestra que los individuos definen estas etapas por referencia a su vida interinstitucional.

La infancia se produce entre el contexto familiar y la enseñanza primaria, y termina frecuentemente con el examen nacional y el abandono escolar, principalmente entre los trabajadores de mayor edad (nacidos en la décadas de los años cincuenta y sesenta). Se describe el juego como momento importante de socialización, solo, con hermanos, primos, vecinos o amigos (Corsaro, 2002), pero también la integración en prácticas familiares, incluyendo, para los que crecieron en entorno rural, la participación en el trabajo agrícola. En entornos urbanos, los trabajadores de mayor edad documentan también la integración periférica en el trabajo de los padres, sobre todo en negocios familiares.

Es probable que el mundo familiar se haya vivido, en la infancia, como natural y evidente, pero hay que señalar que es reinterpretado por los adultos con base en contextos e ideologías modernas, lo que incluye una crítica común, ya sea a las condiciones de pobreza, exploración y represión que sufría la familia, o a las violencias que se ejercían dentro del espacio familiar. La experiencia escolar se registra a partir de un doble referente: en un extremo, la atracción por conocer e integrar un mundo nuevo, más amplio y socialmente más valorado; en otro, la arbitrariedad y la violencia, generadores de miedo, rechazo, inhibiciones y estigmas. También en este caso es importante considerar que los cambios sociales, en particular la democratización escolar y la reducción de los padrones de violencia inscritos en la acción pedagógica, generan una reflexión crítica que interacciona con las memorias conservadas del tiempo escolar.

Mi maestra de primero de primaria era la D. Irene. Me gustaba mucho la escuela, pues hice muchas amigas, pero todo cambió en segundo de primaria. Empecé a odiar la escuela. La nueva maestra me regañaba mucho, me castigaba por cualquier cosa. Yo era siempre la culpada. Me acuerdo de una

vez que me pegó 20 veces con una varilla y yo no había hecho nada. Reprobé en segundo de primaria y cada día odiaba más la escuela (trabajadora doméstica, 59 años).

La juventud se experimenta en particular en comunidades iniciáticas, en contextos diversos, desde las redes sociales que se forman en calles, iglesias, clubes deportivos, en el servicio militar y en escuelas secundarias. Es muy interesante que muchas autobiografías documenten igualmente la adopción de responsabilidades familiares y laborales desde una edad precoz, pero rara vez la asocian con la juventud. Es más, cuando estas responsabilidades han sido más intensas, los individuos las conciben como factores de exclusión del universo juvenil, expresión de una visión moderna en que esta etapa se caracteriza por la libertad y la sociabilidad, en un marco temporalmente apartado de obligaciones productivas o comunitarias (Saraví, 2009). Sin embargo, esta ideología dominante sirve igualmente para explicar el fracaso y el abandono escolar, no por características de la misma experiencia escolar, sino por un lapso vital de responsabilidad y racionalidad (expresado en afirmaciones como “en ese tiempo no pensaba en el futuro”), con lo cual se justifica la posición actual subordinada y desfavorable en la estructura social (Guerreiro y Abrantes, 2005).

En general, la transición a la vida adulta transcurre con el servicio militar y con el matrimonio. Esta investigación se inscribe así en un largo debate sobre las características biológicas y culturales de la juventud, central, por ejemplo, en la consagrada obra de Margaret Mead (1927) y que ha conocido interesantes avances (Taguenca Belmonte, 2009). Si es cierto que progresos recientes en las neurociencias señalan que el egocentrismo y el inmediatismo de los adolescentes se pueden asociar a que los mecanismos de empatía y conciencia autobiográfica solamente se consolidan después de los 20 años de edad (Damásio, 2010), por otra parte los estudios antropológicos no dejan de enseñarnos que la adolescencia es vivida de modos muy distintos según el grupo social, lo que proporciona, por ejemplo, en el caso de algunas comunidades indígenas mexicanas, experiencias y disposiciones más colectivas y comunitarias (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013).

Por fin, la vida adulta es concebida por los individuos con imágenes de trabajadores dedicados, ciudadanos responsables y padres de familia. Esta ideología es tan fuerte que los casos de despido siempre se explican por crisis económicas y reestructuraciones organizacionales, así como las

situaciones de divorcio apenas se refieren, sin una explicación de los procesos que las han generado. Así, son raras las reflexiones sobre el fracaso del individuo en asumir identidades, valores y disposiciones exigidas a la edad adulta. De todas formas, la edad adulta es muchas veces caracterizada por diferentes etapas, usualmente pautadas por recomposiciones en el agregado familiar, cambios de residencia y/o en la posición laboral. En algunos casos, así como en el estudio de Phil Hodgkinson *et al.* (2008), la educación de adultos o la adhesión regular a ciertas comunidades y prácticas culturales han igualmente propiciado procesos de resocialización, sobre todo en momentos de crisis o *impasse* de la identidad, que han abierto nuevas etapas de vida.

Reconozco que para llegar hasta acá no ha sido una tarea fácil, sino muy difícil, empezando por valorar mi experiencia militar que ha durado seis años y donde en verdad entré en la escuela de la vida y hoy digo: ha sido el gran paso, en la construcción del hombre que soy. Luego, la entrada en una nueva etapa, mi matrimonio, que me ha permitido estabilizar y mirar hacia delante, en la dirección correcta, y luego la entrada en la vida profesional, donde tuve que subir la cuerda para llegar a la posición que logré... Pasar de un simple ciudadano a un ferrocarrilero (ferrocarrilero, 61 años).

El curso de capacitación (de mecánico) acabaría por cambiar mi vida, pues por fin aprendí una profesión que verdaderamente me gusta. Es una profesión medio sucia, pero estamos agarrados a lo que hacemos, así que ni nos damos cuenta (mecánico, 33 años).

Sin embargo, se han observado variaciones significativas entre generaciones y entre sexos. El periodo de juventud es bastante más limitado en la generación de mayor edad, sobre todo entre las mujeres. En la clase trabajadora portuguesa, las obligaciones laborales y familiares en la adolescencia fueron mucho más pesadas para los nacidos hasta los años sesenta. Además, siguiendo un padrón tradicional de socialización femenina por la familia y la iglesia (Aristizábal, 2005), se limitaba la participación de las muchachas en la vida comunitaria y en las prácticas de sociabilidad en que se configuraba el universo juvenil. Esta acumulación de deberes y restricciones ha contribuido incluso al abandono escolar, así como al embarazo y al matrimonio adolescentes, descritos en las autobiografías como actos impulsivos y no reflexivos, pero que han representado una huida a una condición indeseada, forzando a la sociedad a su aceptación como adultos en una edad precoz.

Mientras tanto, los nacidos ya en la etapa democrática, de uno y otro sexo, han experimentado un periodo en que la juventud ha sido potenciada por la expansión de la escolarización, los mejores ingresos y las prestaciones sociales, pero de igual forma enfrentan la precarización del trabajo y el aumento del desempleo, lo que ha generado dificultades en la transición a la vida adulta, a semejanza de lo que se ha observado en América Latina (Guerreiro y Abrantes, 2005; Saraví, 2009).

LA VIDA INDIVIDUALIZADA Y MULTIDIMENSIONAL

La lógica cronológica que organiza casi todas las autobiografías es entrecortada por la fragmentación de la vida en distintas dimensiones, en la edad adulta. Mientras que la infancia y la adolescencia suelen narrarse como un hilo temporal único —aunque, como hemos visto, muy estructurado por algunas instituciones—, la vida adulta parece generar una pluralidad de líneas de vida, de alguna forma autónomas y que en las autobiografías se cuentan en diferentes capítulos o secciones.

La tipología más común en las historias de vida analizadas es la diferenciación de la vida adulta en cuatro distintas dimensiones: a) la vida personal y familiar, narrada en un registro más emocional; b) las experiencias de trabajo, presentadas desde una mirada más objetiva sobre condiciones, derechos y competencias; c) las prácticas de ocio, descritas a menudo con un sentido de distinción hacia los demás; d) la participación comunitaria y ciudadana, con un enfoque crítico en la conciencia y la responsabilidad del individuo por el bien colectivo. Es significativo que ésta sea diferente de las tres tipologías que sugiere el referencial del programa.

En muchas ocasiones, estas diferentes dimensiones se entrecruzan en las narrativas y su dimensión es muy variable, según los individuos. Además, hay una diferencia de género importante. Las narrativas femeninas se enfocan a la vida familiar y laboral, con amplias conexiones entre las dos, mientras que las experiencias de ocio o ciudadanas se limitan a etapas de vida específicas, casi siempre en la juventud o después de los 50 años de edad. En las narrativas de los hombres, la autonomía entre dimensiones es más clara, el trabajo es central, la vida familiar ocupa un espacio más reducido, el ocio y la participación ciudadana aparecen como experiencias más continuadas en el tiempo, más constitutivas del individuo. También entre generaciones se pueden observar diferencias

significativas: las prácticas de ocio son más desarrolladas en las autobiografías de los trabajadores más jóvenes, incluso como el espacio donde se (re)construye la identidad, ante la precariedad y la descalificación vividas en el mundo laboral (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Esta multiplicidad —y relativa fragmentación— del yo ha sido observada desde el psicoanálisis (Prats, 2007) y reflexionada en la sociología contemporánea. En la teoría del “actor plural”, Bernard Lahire (2002 y 2005) sostiene que, en sociedades complejas, el *habitus* se estructura en diferentes contextos de socialización y genera así disposiciones autónomas en estos contextos. La “transferencia disposicional” entre contextos se vuelve entonces un trabajo del sujeto sobre sí mismo, central para la definición del yo, pero que el investigador no debe considerar como garantizado, sino hacerlo objeto de estudio.

Por su parte, en la perspectiva del “individualismo institucionalizado”, Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003) subrayan el trabajo reflexivo y de acción de cada sujeto para “construir la propia vida” en la modernidad avanzada, no a través del aislamiento, sino de una relación singular y contingente con las diferentes instituciones en que se integra. Deja entonces de haber una institución central que orienta la vida del individuo, ya sea la familia, la iglesia, la empresa o el partido. La identidad de éste resulta de una combinación *ad-hoc* de estas diferentes filiaciones parciales. Y, de igual forma, Joan Prats (2007) señala que la noción del yo basada en la prescripción y la predestinación, en la modernidad, es superada por una visión del yo como producto de la acción individual (el mito del *self made man*).

En las autobiografías puede observarse este cambio. Algunas narrativas de trabajadores contrastan incluso esta libertad y multiplicidad relativa con sus memorias de la infancia y sobre todo de la vida de sus padres, cuando la familia, el trabajo, el ocio y la vida comunitaria estaban mucho más determinados e interconectados. Habrá que señalar que la mayoría de la población portuguesa, hasta la década de los años sesenta, vivía de la agricultura de subsistencia y no cursaba más que la instrucción primaria. Además, la dictadura limitaba la participación ciudadana y exaltaba los valores tradicionales. Asimismo, muchas narrativas subrayan las importantes conquistas, en términos de libertad y dignidad personales, que resultan de la posibilidad actual de construir la propia vida, en múltiples contextos.

Sin embargo, hay que señalar igualmente que este proceso de “individualización multidimensional” es fuente de nuevas tensiones y

vulnerabilidades, sobre todo en contextos de bajos recursos. La noción de la vida como producto de la acción individual, dominante en las narrativas de los trabajadores más jóvenes, transfiere las responsabilidades —por ejemplo, por la pobreza o por el desempleo— al sujeto, diluyendo el impacto de estructuras económicas, políticas o culturales. En muchos casos, las demandas y las expectativas sobre los sujetos en las distintas dimensiones de vida resultan demasiado pesadas e incluso contradictorias. Es decir, los individuos sienten una presión creciente para ser profesionales eficientes y dinámicos, padres/madres cariñosos y atentos, ciudadanos responsables y críticos, adultos sanos y singulares, pero no siempre tienen capacidad para serlo todo, simultáneamente, sobre todo cuando siguen teniendo recursos escasos (materiales y simbólicos) para hacerlo. El hecho de que las disposiciones y los recursos no siempre sean transferibles entre contextos amplía su fragilidad, sobre todo si los comparamos con las élites, en las que las experiencias familiares, profesionales, ciudadanas y de ocio están mucho más integradas, en una misma red densa de relaciones.

Asimismo, las autobiografías confirman que el proceso de individualización y segmentación de la vida adulta en diferentes dimensiones es también productor de tensiones, fracasos, rupturas, sentimientos de pérdida, soledad y desvinculación. Es más bien un ideal capitalista, desarrollado en la clase media, en el cual los trabajadores subalternos y con bajas calificaciones buscan insertarse, con significativas dificultades, a través de sus cotidianos precarios e inciertos, y que a menudo deteriora sus redes de solidaridad, su conciencia histórica y su confianza en ellos mismos.

Incluso el programa de educación para adultos en que se han producido las autobiografías en análisis se inscribe en esta ambivalencia moderna. Por una parte, se basa y refuerza la construcción de sujetos individualizados, cosmopolitas y permanentemente incompletos, es decir, carentes de educación a lo largo de la vida para ajustarse a los cambios sociales, muchas veces determinados por los imperativos económicos (Popkewitz, 2008). Por otra parte, favorece un trabajo de reflexión de los sujetos sobre ellos mismos, lo que hace posible una exploración de los mecanismos socioculturales que han condicionado la formación del sujeto y, por ende, genera las bases para un proceso de emancipación (Freire, 1968; Prats, 2007).

NOTAS FINALES

La noción de la vida decidida en unos pocos episodios dramáticos es ciertamente reductora, pero no es simplemente una ilusión colectiva que oculta la fuerza de lo social. Es la faz pública de la historia de vida y la propia fuerza sublimada de lo social. De igual forma, la noción de la vida dividida en diferentes etapas subestima el carácter continuo de la socialización, pero sugiere que existen tiempos de vida distintos, marcados por espacios, agentes, dinámicas y valores específicos. Esto significa un esfuerzo —pero también una oportunidad— de resocialización en diferentes momentos de la existencia, que sobrepasa la noción de “socialización secundaria”.

Asimismo, espero haber contribuido a la revitalización de los estudios teórico-empíricos sobre la socialización, objeto de estudio sumamente amplio y complejo, pero fundamental para las ciencias sociales, en especial en diálogo con los avances en el campo biológico (Rodríguez Salazar, 2006; Castaingts Teillery, 2011). Es cierto que el método biográfico tiene limitantes en el estudio de la socialización —hay que señalar que gran parte de las disposiciones son incorporadas en estadio práctico y subconsciente—, pero favorece una conexión interdisciplinar con los procesos de construcción de la identidad, de la personalidad y de la conciencia, lo que evita la reificación del concepto, presente en algunos estudios. Será necesario seguir estudiando los procesos de socialización, privilegiando un diálogo entre teoría y observación, diferentes disciplinas y metodologías.

Para terminar, sistematizo algunos puntos en cuanto a la clase trabajadora portuguesa, entre 1950 y 2010, y los cambios que ha registrado, muy asociados con los procesos de modernización económica, democratización política e integración europea. Su socialización ha transcurrido entre las comunidades locales, preponderantes en la generación mayor, y ciertas instituciones nacionales (la escuela, la iglesia, el servicio militar, la radio y la televisión), más decisivas entre los trabajadores jóvenes. Mientras que las primeras han conferido seguridad y continuidad, las segundas han abierto los horizontes individuales a las promesas (y angustias) de la modernidad. La “socialización por referencia” ha jugado aquí un papel central, en la incorporación de valores, lenguajes y prácticas de una clase media, urbana y moderna, a la cual buscaban integrarse, orientados por proyectos biográficos en muchos casos familiares, pero en parte también por la disciplina y el estigma impuestos por las

instituciones dominantes que no reconocen la legitimidad de las culturas populares y campesinas (Bourdieu, 1979).

Los segmentos más pobres de la población pudieron así integrarse a la vida moderna, rompiendo el cuadro dual que caracterizaba a la sociedad portuguesa en las décadas de los años cincuenta y sesenta (Sedas Nunes, 1964), desde que aceptaran los procesos sucesivos de resocialización en una posición precaria y subordinada, tanto en el mercado de trabajo como en el espacio público. En gran medida, lo hicieron con la esperanza de que sus hijos pudieran en fin gozar de una integración plena en la sociedad, pero la precarización de las relaciones laborales y la crisis económica reciente ponen en tela de juicio la viabilidad de tales expectativas, ante las presiones crecientes de la economía global hacia una nueva polarización (Castells, 1996; Sassen, 2003).

Los eventos que muchos adultos usan para describir su vida muestran, con diferentes intensidades según la generación, esa doble vinculación: familiar-tradicional e institucional-moderna. De igual forma, la separación entre infancia y vida adulta o la afirmación y prolongación de una etapa intermedia de juventud reflejan esta oportunidad creciente de integración de las clases trabajadoras a la cultura moderna, pautada por un proceso de “individualización institucional” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), y al mismo tiempo los riesgos e incertidumbres que comporta, visibles en especial por las dificultades recientes de transición a la vida adulta (Guerreiro y Abrantes, 2005).

Será importante comparar las variaciones en este proceso, entre culturas, entre tiempos históricos y entre clases sociales, discutiendo las condiciones y relaciones que las explican. Excepto en términos de generación y género, la muestra no ha permitido tal comparación.

Aunque se necesite un estudio sistemático sobre el tema, podemos suponer algunas similitudes con las condiciones y cambios de la clase trabajadora en regiones urbanas de México, lo que es evidente en estudios recientes, como la investigación de María de Ibarrola (2004) sobre la ciudad de León. Por una parte, comparten una misma posición de semiperiferia en el sistema capitalista global, lo que supone relaciones de producción y reproducción específicas (Sousa Santos, 2011). Por otra parte, importantes estudios mundiales sobre los valores de las poblaciones han ubicado a Portugal en una posición más cercana a América Latina que al centro de Europa (Inglehart, 2006). Sin embargo, hay obviamente especificidades de Portugal (y del sur de Europa) en relación con América Latina, acentuadas desde la década de los años ochenta, con la incorpora-

ción a la Unión Europea, la mejora de la infraestructura, de la educación y de la salud, la erosión de la agricultura y la industria, la expansión de los servicios, el aumento de las prestaciones sociales, la disminución de la economía informal y el crecimiento del desempleo.

Este trabajo surge en un momento de crisis económica y financiera, en espera de contribuir a que, a nivel nacional e internacional, sean mejor comprendidos algunos rasgos importantes de la sociedad portuguesa (y del sur de Europa), a partir de los cuales se podrán plantear estrategias de desarrollo más sostenibles. Hay que señalar que la estrategia de desarrollo de la Unión Europea —consagrada en la Agenda de Lisboa— se funda en los altos grados de capacitación, especialización e innovación de los trabajadores y de las organizaciones. Esto se adecua muy bien a los países del norte y el centro de Europa. Sin embargo, así como en Grecia, en el sur de España y de Italia, la mayoría de los trabajadores portugueses tienen todavía bajos niveles de escolarización y especialización, se han formado en la “escuela de la vida”, no tanto en la “vida de la escuela”. Es en estos “otros europeos” en los que este trabajo se ha enfocado.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRANTES, Pedro (2011). “Bolívar, Juárez y Guevara: apuntes sobre socialización e identidad”. *Convergencia* 57 (18): 165-183.
- ARFUCH, Leonor (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARISTIZÁBAL, Magnolia (2005). “La iglesia y la familia: espacios significativos de educación de las mujeres en el siglo XIX”. *Convergencia* 37 (12): 169-216.
- BECK, Ulrich, y Elisabeth Beck-Gernshein (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter, y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTAUX, Daniel (compilador) (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage.

- BERTELY, María, Gonzalo Saraví y Pedro Abrantes (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades*. México: UNICEF/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction: critique social du jugement*. París: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra: Droz.
- CASTAINGTS TEILLERY, Juan (2011). *Antropología simbólica y neurociencia*. Barcelona: Anthropos.
- CASTELLS, Manuel (1996). *The Rise of Network Society*. Malden: Blackwell.
- CONNERTON, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORSARO, William (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- DAMÁSIO, António (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Tema & Debates.
- DENZIN, Norman K. (1989). *Interpretative biography*. Londres: Sage.
- DUBAR, Claude (2002). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- DURKHEIM, Émile (1965). *The Elementary Forms of the Religion Life*. Nueva York: The Free Press.
- DURKHEIM, Emile (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ELIAS, Norbert (1991a). *The Society of Individuals*. Oxford: Blackwell.
- ELIAS, Norbert (1991b). *The Symbol Theory*. Londres: Sage.
- ELIAS, Norbert (1994). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- GENNEP, Arnold van (1950). *The Rites of Passage*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- GHEORGHIU, Mihai, Pascal Gruson y Judit Vari (2008). “Trocas intergeracionais e construção de fronteiras nas experiências educativas das classes médias”. *Educação & Sociedade* 103 (29): 377-399.
- GOFFMAN, Erving (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUERREIRO, Maria das Dores, y Pedro Abrantes (2005). “Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización: recorridos de incertidumbre”. *Recerca—Revista de Pensament i Anàlisi* 5: 63-85.
- HODKINSON, Phil, Heather Hodkinson y Ruth Hawthorn (2008). “Learning through life” (en línea). Learning Lives WP 1. Disponible en <<http://www.learninglives.org/>>.
- HOSKINS, Janet (1998). *Biographical Objects: How Things tell the Stories of People's Lives*. Nueva York: Routledge.
- IBARROLA, María de (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje: la formación para el trabajo en una ciudad en transición*. Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/Organización Internacional del Trabajo.
- INGLEHART, Ronald (2006). “Mapping global values”. *Comparative Sociology* 2-3 (5): 115-136.
- LAHIRE, Bernard (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. París: Nathan.
- LAHIRE, Bernard (2005). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- LAVE, Jean, y Étienne Wenger (1995). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEÓN PASQUEL, Lourdes de (compiladora) (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles. Estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- MEAD, Margaret (1927). *Coming of Age in Samoa*. Nueva York: Blue Ribbon Books.
- MERTON, Robert (1987). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- POPKEWITZ, Thomas (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. Nueva York: Routledge.
- PRATS, Joan (2007). *Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*. Barcelona: Bellaterra.
- PUJADAS, Juan (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ROBERTS, Brian (2002). *Biographical Research*. Londres: Open University Press.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania (2006). “Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza”. *Revista Mexicana de Sociología* 3 (68) (julio-septiembre): 399-430.
- SASSEN, Saskia (2003). *Los espectros de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SARAVÍ, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdades y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Publicaciones de la Casa Chata.
- SEDAS NUNES, Adérito (1964). “Portugal: sociedade dualista em evolução”. *Análise Social* 7-8 (2): 407-462.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2011). *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.
- TAGUENCA BELMONTE, Juan Antonio (2009). “El concepto de juventud”. *Revista Mexicana de Sociología* 1 (71) (enero-marzo): 159-190.
- THOMAS, William I., y Florian Znaniecki (1984). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Press.
- TOMASINI, Marina (2008). “La escolaridad inicial como contexto socializador”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (36): 7-34.
- TURNER, Jonathan, y Jan Stets (2006). “Sociological theories of human emotions”. *Annual Review of Sociology* 32: 25-52.

Recibido: 17 de mayo de 2012

Aceptado: 22 de abril de 2013