



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/05/2010

Fecha de aceptación 25/06/2010

BIOGRAFÍA, IDENTIDAD Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS NO TRADICIONALES. ESTUDIO DE CASO DE UNA MUJER TRABAJADORA

Biography, Identity and Learner Careers of Non-traditional Students in Higher Education. A case study of a mature woman



José González Monteagudo

Universidad de Sevilla

monteagu@hotmail.com

Resumen:

Este artículo trata sobre los estudiantes universitarios no tradicionales (primera generación familiar en la universidad, estudiantes de clase trabajadora o con dificultades socioeconómicas, adultos que trabajan, mujeres con cargas familiares, discapacitados, personas de origen inmigrante) en un marco europeo y español. El artículo presenta el enfoque y la metodología del proyecto europeo RANLHE (2008-2010), en el cual participa el autor. Este proyecto estudia desde un enfoque narrativo y biográfico las trayectorias formativas y personales de los estudiantes no tradicionales, dentro de las complejas tramas sociales, culturales e institucionales en que se desarrollan las carreras de los estudiantes. Para ilustrar el estudio, se presenta la narración y el análisis de un caso, basado en

En la preparación de este artículo, ha resultado imprescindible la colaboración de mi ayudante de investigación, D. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio, que me ha ayudado en la revisión de la literatura en lengua castellana y en el análisis del caso presentado. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto europeo *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* (Ref. 135230-LLP-2007-UK-KA1SCR), que pertenece al programa *Lifelong Learning* del período 2007 a 2013. La financiación total combinada del proyecto es de 814.361€. Agradezco también la colaboración de la coordinadora del proyecto, Dra. Barbara Merrill, de la Universidad de Warwick (Reino Unido).

entrevistas biográficas. El análisis de este caso aborda las cuestiones sobre aprendizaje, identidad y trayectoria biográfica de los estudiantes universitarios no tradicionales, un campo de trabajo al que se ha prestado escasa atención en España.

Palabras clave: estudiante no tradicional, retención, abandono universitario, aprendizaje universitario, identidad, entrevista biográfica.

Abstract:

This article discusses from a European and national level the topic of Non-traditional students in Higher Education (first generation in the family arrived to the university, students with working class background, mature students, workers, women with children, disabled people, and people from migrant origins). The article focuses on the RANLHE project (2008-2010), in which has been participating the author. This project looks at the learning careers of Non-traditional students within complex social, cultural and institutional frameworks. It is presented a case study based on biographical interviews. The analysis of this case makes possible to consider from new perspectives learning, identity and the biographical itinerary of Non-traditional students in Higher Education.

Key words: Non-traditional student, retention, drop-out, university learning, learner identity, biographical interview.

1. El contexto europeo y español de los estudiantes universitarios no tradicionales: el proyecto RANLHE1

Este artículo se sitúa en el marco del proyecto *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* (en lo sucesivo, RANLHE), que se lleva a cabo entre enero de 2008 y diciembre de 2010. Se trata de un proyecto Leonardo da Vinci, dentro del programa transversal del sector *Lifelong Learning*. Se enmarca dentro de la actividad clave nº 1: Cooperación e innovación (observación y análisis - estudios e investigación cooperativa), y, dentro de ella, se refiere al tópico nº 1: Promoción de la excelencia, la eficiencia y la equidad en la enseñanza superior. En el proyecto participan ocho universidades de siete países europeos: Irlanda, España, Polonia, Suecia, Inglaterra, Escocia y Alemania².

Habitualmente, la investigación ha prestado una mayor atención a las etapas educativas anteriores a la universidad. Los estudios sobre los centros educativos, los educadores y los estudiantes de educación primaria y secundaria han sido mucho más numerosos que los dedicados a los estudiantes universitarios (Bolívar, 1999; González Monteagudo, 1996). Como se indica en un reciente estudio sobre los estudiantes españoles, "al rastrear estudios sobre este tema [los estudiantes universitarios] en la literatura especializada española, el investigador no puede dejar de sorprenderse por su escasa

¹ El contenido de este apartado debe mucho al texto inicial del proyecto RANLHE, producido colectivamente por los ocho equipos del proyecto, bajo el impulso y la contribución principal de la Dra. Barbara Merrill. Este apartado también es deudor del trabajo de revisión de la literatura europea sobre estudiantes no tradicionales, coordinado y editado por el Dr. Rennie Johnston (véase: Johnston, 2009) y publicado, en inglés, en el sitio web de nuestro proyecto (www.ranlhe.dsw.edu.pl).

² Las universidades que forman parte del proyecto son las siguientes: Universidad de Warwick (Inglaterra, Dra. Barbara Merrill, coordinadora); Universidad Christ Church de Canterbury (Inglaterra, Dr. Linden West); Universidad de Stirling (Escocia, Dr. John Field); Universidad Nacional de Irlanda en Maynooth (Irlanda; Dr. Ted Fleming); Universidad de Gotingen (Alemania; Dr. Peter Alheit); Universidad de Estocolmo (Suecia; Dra. Agnieszka Bron); Universidad de la Baja Silesia de Wroclaw (Polonia; Dra. Ewa Kurantowicz); Universidad de Sevilla (España; Dr. José González Monteagudo; investigador ayudante: D. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio).

presencia: más allá de una cierta aproximación a perfiles sociodemográficos básicos y a aspectos parciales, existe un desconocimiento amplio de las características culturales y cognitivas de los estudiantes” (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina, 2008, 18). Por lo que se refiere a la cuestión específica de la retención o prolongación y el abandono de los estudios, se trata de temas poco investigados no sólo en España, sino en toda Europa (sobre el contexto español, véase: Álvarez, Cabrera, González et al., 2006; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Danae, 2007; Langa, 2006). Nuestro proyecto intenta cubrir una laguna importante en el campo de la investigación educativa y universitaria europeas. Es cierto que en los últimos años las preocupaciones políticas en los ámbitos nacional y europeo se han centrado sobre todo en la promoción del acceso a la universidad. Sin embargo, las políticas de ampliación del acceso a la universidad dirigidas a los grupos no tradicionales (jóvenes y adultos) no van a ser exitosas a menos que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes sea positiva. Las instituciones de educación superior necesitan cambiar para dar respuesta a las necesidades de esos grupos para evitar el fracaso y el abandono, pues en caso contrario no se avanzará en la equidad. En este sentido, nuestra investigación pretende identificar estrategias que hagan posibles tales cambios. El fin principal de este proyecto de investigación europea comparativa consiste en promover la equidad, la eficiencia y la excelencia en la enseñanza superior, mediante la mejora del acceso para grupos infrarrepresentados (jóvenes y adultos), estudiando las carreras de aprendizaje y las identidades de los estudiantes, con el fin de promover y mejorar las tasas de retención o continuidad en los estudios (Bron y Lönnheden, 2004; Finnegan, 2009; Thomas y Quinn, 2004; Johnston y Merrill, 2005). Las universidades españolas han multiplicado por diez el número de estudiantes a lo largo de los últimos treinta años, pasando de 150.000 estudiantes a un millón y medio, aproximadamente. Los debates recientes sobre el fracaso universitario, la política de becas y la incidencia de la crisis económica en los estudiantes universitarios están llevando al primer plano del debate público la necesidad de profundizar el conocimiento que tenemos sobre los estudiantes. En nuestro caso, nos interesa trabajar específicamente con los universitarios que tienen objetivamente más dificultades para desarrollar y concluir los estudios (Langa, 2006).

Los principales objetivos del proyecto RANLHE son:

- Identificar los factores que promueven o dificultan el acceso, la prolongación y el abandono de los estudiantes universitarios no tradicionales (clase trabajadora, género, etnicidad, discapacidad).
- Aumentar el conocimiento y la comprensión, mediante una investigación interdisciplinar, sobre qué promueve o limita la construcción de la identidad como aprendiz de los estudiantes no tradicionales para llegar a ser estudiantes eficaces, y qué facilita o inhibe la conclusión de la formación.
- Identificar los procesos políticos, culturales e institucionales, incluyendo las subculturas de las diferentes disciplinas, que favorecen o dificultan la conclusión de los estudios.
- Explicitar y teorizar, usando métodos colaborativos y biográficos en profundidad, las dialécticas estructurales, culturales y personales sobre aprendizaje y agencia que caracterizan las vidas de los estudiantes.
- Valorar los beneficios para la persona y la sociedad de la participación en la enseñanza universitaria.

- Considerar las implicaciones del estudio para el desarrollo de las políticas y las prácticas educativas en Europa, en relación con la ampliación de la participación, la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de las experiencias de aprendizaje de estudiantes procedentes de grupos infrarrepresentados.
- Diseminar los resultados de la investigación a través de talleres, congresos y publicaciones, tanto a nivel nacional como europeo (Johnston, 2009).

En el equipo del proyecto, entendemos por no tradicionales los siguientes perfiles de estudiantes, todo ellos generalmente infrarrepresentados en la universidad:

- Estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios.
- Estudiantes de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo.
- Estudiantes maduros (mayores de 25 años), que combinan el trabajo y el estudio.
- Mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad.
- Personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios.
- Personas discapacitadas.

Uno de los temas de investigación se refiere a los sistemas de acceso a la universidad. En el ámbito europeo existe una gran variación respecto al diferente grado de accesibilidad de la enseñanza universitaria. El proyecto también trata de documentar por qué algunos estudiantes de grupos infrarrepresentados y con especiales dificultades aprenden eficazmente, llevan a cabo una carrera o itinerario como estudiantes universitarios y completan su titulación con éxito, mientras que otros estudiantes con antecedentes similares se desempeñan peor o abandonan los estudios. En los sistemas de enseñanza universitaria de masas, la continuidad en los estudios constituye una preocupación creciente e importante para los diseñadores de las políticas educativas en los niveles nacional y europeo, dado que dicha continuidad es considerada como una medida de la eficiencia de la enseñanza superior, en términos de las necesidades de la economía y como una devolución sobre la inversión a los individuos, la sociedad y la Unión Europea.

Otro foco importante de nuestra investigación consiste en estudiar cómo experimentan los procesos de aprendizaje los estudiantes universitarios no tradicionales, cómo se perciben a sí mismos como estudiantes y cómo se desarrolla y evoluciona su identidad como estudiantes. Esto implica identificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y apoyo que ayudan a los estudiantes no tradicionales a convertirse en estudiantes más eficaces y exitosos. También exploramos la importancia de los factores institucionales, como la cultura institucional, que puede incidir negativamente en el éxito y desanimar a los estudiantes con mayores dificultades. Igualmente investigamos el impacto de la familia y del trabajo sobre el hecho de ser estudiante universitario.

En el equipo de investigación somos muy conscientes de que los factores relacionados con el acceso, la retención y el abandono son complejos, múltiples e interrelacionados, pues están configurados por factores externos (políticas autonómicas, estatales y europeas; ambiente local y comunitario; medio familiar), factores internos (culturas institucionales de las universidades; procesos de enseñanza y aprendizaje; prácticas educativas cotidianas) y la propia dinámica del *self* (tanto psicológico como social).

Se espera que los datos producidos por la investigación puedan identificar algunas estrategias útiles para ampliar el acceso a la universidad de los grupos infrarrepresentados en la enseñanza superior (jóvenes y adultos de clase trabajadora, mujeres con situaciones de desigualdad, grupos étnicos minoritarios, discapacitados, estudiantes de primera generación en la universidad) y para favorecer una experiencia positiva de aprendizaje, con el fin de asegurar la continuidad en los estudios. La investigación producirá datos europeos comparables sobre acceso, retención o continuidad, y abandono en la universidad, que contribuirán a una política integral de aprendizaje a lo largo de la vida. El proyecto también contribuirá a desarrollar la llamada dimensión social del proceso de Lisboa.

2. Diseño y metodología del proyecto RANLHE

La investigación RANLHE está haciendo uso de datos estadísticos procedentes de los ámbitos institucional, regional, estatal y europeo. También estamos aprovechando los informes de gobiernos, organismos internacionales y grupos de investigación para obtener una perspectiva global y estructural de la situación de los estudiantes universitarios no tradicionales. La revisión de la literatura científica disponible en las lenguas de los miembros del equipo de investigación (inglés, alemán, sueco, polaco y español) ha posibilitado la elaboración de un informe que pretende hacer un balance actual y amplio sobre los estudiantes universitarios no tradicionales (Johnston, 2009).

Pero el enfoque metodológico privilegiado en nuestra investigación es de tipo cualitativo (sobre las técnicas cualitativas en la investigación aplicada a contextos universitarios, véase: Cousin, 2009). La técnica principal consiste en la entrevista biográfica o de historia de vida en profundidad, realizada a partir de un guión abierto, que permite un conocimiento amplio de las experiencias educativas, familiares y cotidianas de los estudiantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Merrill y West, 2009; West, 1996; Merrill, 1999; González Monteagudo, 2008). En el caso de los estudiantes de primer año, la entrevista biográfica será realizada tres veces, a lo largo de los tres años de duración del proyecto. El proceso de investigación, pues, está concebido como un estudio longitudinal. Además, para obtener una perspectiva más holística y contextual, también entrevistamos a profesores y gestores universitarios.

El proyecto se desarrolla a lo largo de tres años (enero de 2008 a diciembre de 2010) por parte de ocho equipos diferentes, basados en Warwick (equipo coordinador), Canterbury, Stirling, Maynooth, Göttingen, Estocolmo, Wroclaw y Sevilla. Cada equipo lleva a cabo el trabajo de campo en tres universidades diferentes. En cada una de estas 24 universidades se realizan entrevistas con los siguientes grupos (se indica entre paréntesis el número de participantes en cada universidad):

- Estudiantes (10) de primer año (con este grupo, se realizan tres entrevistas biográficas a lo largo de los tres años de duración de la investigación).
- Estudiantes (10) de último año.
- Estudiantes (10) que abandonaron los estudios universitarios (retomándolos posteriormente, o no).
- Profesores y gestores universitarios (15).

Teniendo en cuenta estos datos, podemos hacernos una idea de la complejidad y amplitud del proyecto RANLHE. Por lo que se refiere al equipo que coordino en Sevilla, estamos realizando, en cada una de las tres universidades, 65 entrevistas a un total de 45 participantes (teniendo en cuenta que los estudiantes de primer año son entrevistados tres veces). En las tres universidades andaluzas referidas hemos de realizar un total de 195 entrevistas.

La duración de la entrevista biográfica es variable. Suele oscilar entre 60 y 90 minutos, aunque en ocasiones llega a superar las dos horas. En la entrevista exploramos en primer lugar dos temáticas amplias: la familia de origen y las experiencias escolares anteriores a la universidad. Posteriormente, abordamos cuadro grandes áreas de la vida universitaria: acceso y adaptación; la docencia, el aprendizaje, la evaluación y el profesorado; el clima institucional y la vida cotidiana extrauniversitaria; y la identidad personal y educativa. A continuación presento un esquema con las principales cuestiones exploradas en cada uno de estos seis apartados³.

A) *Familia de origen:*

- Educación y ocupaciones habituales de los padres.
- Los hermanos: formación, ocupaciones y situación socioeconómica.
- Autoadscripción a clases sociales o grupos sociales; trabajo y paro, economía.
- Ocio y tiempo libre, relaciones sociales.
- Transiciones y crisis importantes, logros más importantes, valores aprendidos y transmitidos en casa,
- Religiosidad y participación política.
- Actitudes e influencias familiares hacia el aprendizaje, la formación y la escuela.
- Modo de financiación de los estudios.
- Influencias familiares en relación con casos específicos de inmigración, mujeres con desigualdades, personas discapacitadas.

B) *Escuela* (desde guardería hasta final del Bachillerato):

- Tipología de centros educativos y opiniones sobre los mismos.
- Autoconcepto como estudiante.
- Experiencias como estudiante y evolución a lo largo del tiempo.
- Opiniones y recuerdos sobre los profesores. Relaciones con los profesores.
- Disciplina escolar, control de la conducta y castigos.
- Preferencias en relación con las materias escolares.
- Transiciones, crisis y momentos difíciles a lo largo de la escolaridad.
- Mentores y personas más significativas en el período escolar.

C) *Acceso y adaptación a la universidad.*

- Factores relacionados con el proyecto de estudiar en la universidad.

³ Por falta de espacio, no he incluido las secciones del guión de entrevista dedicadas a conocer mejor las experiencias universitarias desde la perspectiva de los perfiles específicos de los estudiantes no tradicionales. Se trata de un conjunto de cuestiones referidas a estudiantes de estos cinco perfiles: maduros (adultos de más de 25 años), trabajadores, mujeres, discapacitados y personas de origen inmigrante. Como es evidente, estas cinco categorías con frecuencia se solapan una o varias veces.

- Personas influyentes en el proceso de llegada a la universidad.
- Proceso de acceso a la universidad.
- Recuerdos y experiencia de las primeras etapas en la universidad.
- Proceso de adaptación al medio universitario.
- Cambios más importantes derivados del hecho de ser estudiante universitario.
- Valoración de la familia del hecho de ser estudiante universitario.
- Disfrute de becas y ayudas.

D) docencia: clases, prácticas, trabajos y tutorías. Profesores.

- Las clases y las tutorías: asistencia, utilidad y dificultades.
- Las prácticas y los trabajos prácticos. El trabajo en grupo.
- Opiniones sobre el profesorado.
- Experiencias en relación con las diferentes materias cursadas.
- Grado de satisfacción con la docencia y las prácticas.
- Opiniones y valoración sobre los diferentes servicios universitarios.
- Valoración global de la formación recibida.
- Valoración de la relación que tienen los estudios con el perfil profesional de la titulación y las futuras oportunidades laborales.

E) clima. Ambiente institucional. Vida universitaria fuera del aula.

- Relaciones interpersonales con los compañeros y con los profesores.
- Gestión del tiempo disponible.
- Actividades y ocupaciones habituales en el tiempo libre.
- Aspectos del centro universitario que favorecen o dificultan los estudios.
- Valoración de la respuesta que ofrece la universidad a las necesidades específicas del estudiante.
- Organización del estudio en casa.

F) Identidad personal y educativa.

- Jornada típica de un día de universidad.
- Crisis personales y académicas más importantes de la etapa universitaria.
- Grado y tipo de participación en la vida universitaria.
- Logros académicos y personales más importantes en la etapa universitaria.
- Evolución y cambios en relación con los estudios universitarios.
- Principales áreas en las que el estudiante cree que necesita mejora académica.
- Valoración de los resultados de los exámenes y evaluaciones.
- Principales dificultades experimentadas como universitario.
- Integración social en la universidad.
- Motivaciones para continuar y completar el itinerario universitario.
- Objetivos principales a conseguir a lo largo de la vida, una vez concluidos los estudios universitarios.
- Propuestas para mejorar la situación académica e institucional de los estudiantes universitarios no tradicionales.

3. Estudio de caso biográfico de Laura: entre la universidad, el trabajo y la familia⁴

En los dos primeros epígrafes del artículo he presentado una perspectiva global sobre los contenidos, las bases conceptuales y el enfoque metodológico del proyecto RANLHE. En este apartado cambio radicalmente la perspectiva de trabajo y presento el resumen del análisis de un caso. Este caso forma parte de uno de los grupos, ya mencionados, con los que estamos trabajando en el proyecto: estudiantes que se encuentran en el último año de su titulación universitaria. Estos estudiantes, que son entrevistados una sola vez, normalmente en su último semestre universitario, nos ofrecen un panorama de opiniones y experiencias muy amplio y variado, como corresponde al hecho de que están en las etapas finales de su carrera como estudiantes universitarios.

El caso que he seleccionado para su presentación y análisis es el de una estudiante de 45 años, que cursa el tercer y último curso de la diplomatura de Trabajo social en 2008-2009, en una de las tres universidades andaluzas en que desarrollamos el proyecto (Huelva, Pablo de Olavide o Sevilla). En la fase actual del proyecto RANLHE (mayo de 2009), el caso de Laura forma parte de los primeros casos cuyas entrevistas estamos analizando. En este sentido, el caso que presento tiene un carácter exploratorio. En fases posteriores de la investigación, podremos iniciar las comparaciones de casos con diferentes y similares perfiles, tanto procedentes de las tres universidades andaluzas mencionadas como de las otras 21 universidades europeas en donde trabajan los demás equipos del proyecto. En todo caso, espero mostrar la enorme potencialidad que tienen las entrevistas biográficas y narrativas de cara a hacer emerger la subjetividad y la experiencia, sin por ello llegar a perder la posibilidad de ubicar la narración en un contexto complejo, a la vez social, cultural y formativo (González Monteagudo, 2006).

3.1. Historia del caso de Laura (estudiante de 3º de trabajo social en una universidad pública de Andalucía Occidental)⁵

Laura nació en 1963. Tiene dos hermanas mayores que ella (una hizo el bachillerato y la otra tiene una minusvalía no especificada) y dos hermanos menores que ella (ambos dejaron el instituto sin concluir los estudios). Actualmente está casada, tiene dos hijos y vive en un piso en una ciudad de Andalucía occidental, con su hijo menor y su marido. Su hijo mayor ya se ha emancipado, aunque ahora está desempleado (por esta razón, Laura le está ayudando económicamente). El marido de Laura está parado.

⁴ La entrevista a Laura se llevó a cabo el 13 de marzo de 2009 y fue realizada por D. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio, investigador asociado al proyecto RANLHE. La transcripción de la entrevista ha sido realizada por D.ª Ágata Cardoso Olivenza, estudiante de 4º curso de Pedagogía. Estoy muy agradecido a ambos por la profesionalidad con la que han llevado a cabo la realización y la transcripción de la entrevista. La entrevista tiene una duración de 77 minutos; el texto transcrito supera las 17.000 palabras.

⁵ Todos los datos de la siguiente historia proceden de la entrevista con Laura. El nombre de la estudiante ha sido cambiado para garantizar el anonimato del caso. De igual modo, también han sido omitidas o alteradas algunas informaciones no relevantes facilitadas por la estudiante. Me he limitado a recomponer la evolución de los acontecimientos y las interpretaciones asignadas por la estudiante a sus experiencias. El objetivo de la historia del caso consiste en crear una cierta estructura de la historia de vida del caso en cuestión, privilegiando la perspectiva de la persona que narra sus experiencias, y tratando de dejar en un segundo plano la inevitable perspectiva interpretativa del investigador.

Los padres de Laura nacieron en torno a 1930, en el seno de una familia de origen modesto. Los padres vivieron los años difíciles de la guerra civil española (1936-1939) y de la posguerra. Las oportunidades educativas de los padres fueron pocas. Abandonaron pronto la escuela.

Como tantas otras familias andaluzas de la época, los padres decidieron, una vez que habían nacido varios de los hijos, emigrar a Francia, probablemente en los años 60. El padre estuvo trabajando en Francia como pintor de brocha gorda. No conocemos el tiempo que estuvieron emigrados en Francia (quizá en torno a una década). Mientras la familia estaba en Francia, los padres de Laura iniciaron la construcción de una casa en Andalucía.

En 1978, el padre de Laura pidió el despido en la empresa francesa de pinturas en la que trabajaba y la familia decidió regresar a España. En esta decisión influyó el hecho de que la hija mayor, al regresar en verano a Andalucía, decidió quedarse a trabajar en su tierra natal. Los padres pensaron que como Laura también iba creciendo, sería mejor regresar a España, antes de que se echara novio en Francia, y esto pudiera ser un obstáculo futuro para el planeado regreso a España.

Durante un año, entre 1978 y 1979, la familia al completo estuvo viviendo en casa de los abuelos de Laura, mientras su padre colocaba la solería de la nueva casa y terminaba otros trabajos de la vivienda. El dinero del despido y la ayuda del gobierno español a los emigrantes retornados ayudaron a la familia a concluir la vivienda y a instalarse de nuevo en España. En 1979 toda la familia se trasladó a la nueva vivienda. El padre de Laura comenzó a trabajar en Andalucía, haciendo diferentes trabajos temporales.

Hacia 1979, Laura abandonó el instituto, mientras realizaba el 2º curso del Bachillerato de la época (ocho años de escolaridad obligatoria y tres años de bachillerato). En este abandono parece que fue importante la transición del sistema educativo francés al español. Laura tenía dificultades con la ortografía española. También le resultaba difícil pronunciar bien el español, en particular la "r". Laura piensa que le faltó apoyo familiar a la hora de reintegrarse al sistema educativo español, en un momento en que se sentía muy sola en el instituto, en donde no conocía a nadie. Aunque a Laura le hubiera gustado estudiar, abandonó el instituto. De todas formas, Laura piensa que en esa época, si uno se lo proponía, tenía posibilidades para continuar los estudios. Cita los ejemplos de algunas amigas suyas como prueba de ello. El principal referente positivo de Laura en relación con los estudios fue el ejemplo de su hermana mayor, que fue muy responsable y estudiosa durante la época del bachillerato.

Dos años después, hacia 1981, Laura inició una relación y se casó muy pronto; poco después tuvo a su primer hijo. Esto la hizo centrarse en sus tareas como ama de casa, madre y, algo más tarde, trabajadora. La crianza de los hijos y la supervivencia concentraron los esfuerzos de Laura. Esto le ha impedido pensar en los estudios durante los años 80 y 90.

El marido, con el que lleva casada 28 años, se dedicaba, y se dedica, a trabajar en el campo, y también en la construcción, cuando no tiene trabajo en el sector agrícola. El marido no ha tenido ni tiene empleo fijo.

Hacia 1982 Laura tuvo su primer hijo. En los años 80 Laura consiguió un trabajo como auxiliar de enfermería. Desde hace unos 20 años ha estado trabajando como auxiliar de enfermería y cuidadora, sobre todo con ancianos. De este trabajo, que ahora consiste fundamentalmente en lavar a los ancianos y facilitar sus cuidados básicos, se siente actualmente quemada. Una de las motivaciones importantes para iniciar y proseguir los

estudios universitarios se refiere al cansancio que experimenta en su trabajo actual y a la probable promoción profesional a la que aspira una vez concluya la diplomatura de Trabajo social.

En 1990 Laura tuvo a su segundo y último hijo. En las décadas de los 80 y los 90 ha estado entregada a la tarea de criar y atender a sus dos hijos. Sus papeles de esposa, madre, ama de casa y trabajadora han sido importantes durante, aproximadamente, estos últimos 25 años.

Laura se siente muy vinculada a su familia. Le encanta pasar el tiempo libre con su gente: el marido y los hijos, los padres, las hermanas, los sobrinos, a veces conviviendo en la parcela rústica en que se suelen reunir amigos y familiares.

En 1998 el hijo mayor de Laura obtuvo el título de graduado en educación secundaria obligatoria, pero no continuó estudiando. Entró de aprendiz en una empresa y se quedó trabajando en ella. Más tarde, se emancipó y se compró una vivienda.

Hacia el 2004, Laura empieza a plantearse la idea de hacer el examen de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Al tener los hijos más grandes, disponía de más tiempo libre. Otro factor importante es la búsqueda de una mejora profesional. Laura, tras aproximadamente dos décadas como cuidadora y auxiliar de enfermería (sobre todo con ancianos), se siente quemada en su trabajo. A Laura no le gustaría continuar toda su vida lavando culos.

Hacia 2005 aproximadamente, el hijo menor de Laura decide dejar los estudios y abandona el instituto sin haber obtenido el graduado en educación secundaria obligatoria. En alguna ocasión fue expulsado del instituto porque no echaba cuenta. Esto supuso un gran disgusto en la familia. Poco tiempo después, el hijo menor retomó los estudios, influido por la actitud de Laura, que ya preparaba el acceso a la universidad.

En el curso 2005-2006, Laura se prepara el examen de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Realiza y supera el examen en mayo de 2006. Laura inicia en septiembre de 2006 el primer curso de la diplomatura de Trabajo Social en una universidad pública de Andalucía occidental. Dudaba entre enfermería y trabajo social, pero finalmente se decidió por la segunda opción, que le resulta más compatible con su trabajo como auxiliar y cuidadora de ancianos.

El conocimiento que tenía Laura sobre la universidad se reducía a lo que había visto en las películas. Para ella, la universidad era un lugar al que iba la gente cuando quería (idea de libertad y voluntariedad, tan contraria a la experiencia de la obligación laboral).

Para Laura, hacer la titulación supone buscar un poco más de calidad de vida. Ella ya es ama de casa y tiene un trabajo de baja cualificación. Ahora quiere ir más allá de eso. Comenzar los estudios universitarios ha implicado una serie de cambios en la vida de Laura. Dispone de muy poco tiempo. La falta de tiempo es una de las principales dificultades de Laura. Esto ha hecho que haya reducido su vida social. Ve menos a padres, hermanas, otros familiares y amigas. Pasa menos tiempo con su marido e hijos. Ha tenido que adaptar las dos quincenas de vacaciones del trabajo al período de exámenes de septiembre. Durante las vacaciones, ha tenido que suprimir algún viaje con el marido y dedicar el tiempo libre de vacaciones a preparar exámenes durante el verano. Aprovechar el tiempo es la máxima universitaria de Laura.

Laura no tenía ordenador. Al comenzar a estudiar, hizo un cursillo de informática y esto le llevó a comprarse un ordenador. Ella dice que antes se aviaba con los electrodomésticos. Laura se sentía, y en parte sigue sintiéndose, poco preparada desde el punto de vista intelectual y académico. Estaba y sigue estando `verde, verde`. Las mayores dificultades académicas las ha tenido con la asignatura de Epistemología. Laura, al igual que muchos otros estudiantes, ha tenido que luchar con los conceptos filosóficos y abstractos de la Epistemología.

Durante el curso 2008-2009, Laura está trabajando con un turno fijo de mañana, de 8 a 15 horas, en una residencia de ancianos (cuidados básicos de los ancianos, como higiene, alimentación y similares), en una ciudad que está a unos 90 km. de su domicilio. En un día laborable y lectivo, Laura dedica siete horas al trabajo, tres horas a las clases en la universidad y tres horas a desplazarse en coche (recorre unos 200 km. cada día laborable). Es algo habitual que pasadas las diez de la noche, Laura intente hacer alguna tarea en el ordenador. Pero como debe levantarse a las 6 de la mañana, la mayoría de las veces no llegar a avanzar mucho en la tarea que se proponía realizar.

Laura valora positivamente las clases, porque le ayudan a comprender las materias de su titulación. En cambio, critica repetidamente los trabajos en grupo. Considera que son una pérdida de tiempo y que no se aprende con ellos. También critica la lectura de libros y monografías, porque piensa que en la mayor parte de los casos no aportan nada para su formación profesional. Laura dice que, al tener ya una experiencia profesional dilatada, ella ya conoce la práctica. Al tener el tiempo tan justo, ella considera que no tienen valor esas lecturas, porque ella viene a sacarse una carrera y a practicarla.

En el curso 2008-2009, las clases de tarde empiezan a las 15,30 horas. Laura acaba su trabajo a las 15 horas, y luego tiene que desplazarse una hora hasta la casa, almorzar y prepararse para ir a la universidad. Por ello, suele llegar una hora y media después del comienzo de las clases. A veces las dificultades horarias son mayores. Por ejemplo, cuando realiza las prácticas de Trabajo social por las mañanas, se ve obligada a trabajar en el turno de tarde (entre 15 y 22 horas). Durante las prácticas, pues, Laura pierde todas las clases.

Laura está teniendo un apoyo firme y sostenido por parte del marido durante todo su itinerario universitario. El marido se siente orgulloso de los progresos de Laura y se ha adaptado bien a los cambios que ha implicado la vida universitaria de Laura. Recíprocamente, Laura se siente orgullosa del apoyo que está recibiendo del marido. Laura dice que su marido está sabiendo dejarla tranquila, dándole el tiempo y el espacio que ella necesita en su etapa como estudiante universitaria.

Laura se considera a sí misma perseverante, seria y responsable. Al valorarse a sí misma, en la etapa actual de estudios universitarios, Laura dice que, del uno al diez, ella se merece un veinte, por lo menos. Insiste en diferentes momentos en la importancia de aprovechar el tiempo en la universidad. Dice que no se puede tender en el césped a mirar pasar las nubes (como se supone que hacen sus compañeras más jóvenes de estudios). Frente a las jóvenes estudiantes de su universidad, con las que a veces se compara, Laura dice que tiene conocimiento de la vida y unas herramientas que no poseen los más jóvenes. También dice que conoce muy bien el mercado laboral (se refiere al sector en el que trabaja: las personas ancianas y dependientes).

Laura se siente "muy madre"; le sale, dice, "la vena de madre". También asume bien su papel como ama de casa. Cuando piensa en las consecuencias que tiene para el hogar su

prolongada ausencia de estos tres últimos años, piensa, antes que nada, en sus hijos (dice que su marido sabe resolver sus necesidades). Aquí Laura incluye a su hijo ya emancipado, de 27 años, y que reside en una vivienda propia. Laura dice que puede haber muchas horas del día en que pueden necesitarla, y ella no está en casa en esas horas.

Laura se siente profundamente orgullosa de su itinerario universitario (decisión de hacer estudios universitarios, preparación del examen de acceso, superación del examen de acceso, inicio de los estudios, progresión exitosa a lo largo de los tres cursos universitarios). También dice que sus familiares y vecinos se sienten muy satisfechos de su tenacidad, dedicación y éxito académico. Las mayores aportaciones de los estudios universitarios: adquirir conocimientos, conocer a muchas personas, estar a la altura en situaciones sociales, profesionales o laborales en donde hace falta un conocimiento mayor del ordinario.

Laura plantea con claridad sus perspectivas profesionales, una vez que concluya Trabajo Social: obtener una plaza como trabajadora social, por promoción interna, en la consejería de Igualdad y Bienestar de la Junta de Andalucía, para la cual trabaja como auxiliar y cuidadora.

A) El tiempo cotidiano de Laura en un día laborable y lectivo

La entrevista de Laura permite inferir su empleo diario del tiempo. Creo que resulta muy útil documentar el empleo del tiempo como una dimensión importante de la vida personal, familiar, profesional y educativa (sobre temporalidad y formación, véase: Pineau, 2000). He aquí el uso del tiempo de Laura:

6.15 a 7.00: Levantarse y prepararse. Desayuno.

7.00 a 8.00: Se traslada, durante una hora, hasta la ciudad en la que trabaja, distante unos 90 km. De su domicilio.

8.00 a 15: Jornada de trabajo. Tareas que realiza en el trabajo: cuidados básicos de los ancianos; higiene y alimentación de los ancianos.

15 a 16: Regreso desde el trabajo hasta la casa.

16 a 16,45: Almuerzo y ducha. Salida para la universidad.

16,45 a 17: Se traslada desde casa a la universidad.

17 a 20 horas: Clases en la universidad.

20 a 20,30: Regreso a casa desde la universidad.

20,30 a 22: Momento de relajación, preparando la cena, charlando con el marido. La cena.

22'30 a 24: Preparando tareas y trabajos para la universidad.

A las 24 horas, se acuesta. Habitualmente duerme seis horas en los días laborables. Esta jornada típica incluye: 7 horas laborables; 3 horas de traslado en coche (aprox. 200 km en total); 3 horas de clase; 2 horas de estudio por la noche. El tiempo de trabajo, traslados en el coche, clases y estudio suma un total de 15 horas en los días laborables y lectivos (normalmente, de lunes a viernes).

B) Cronología del itinerario familiar, profesional y educativo de Laura

El establecimiento de esta cronología, también derivado de la entrevista, permite situar en un contexto histórico y social más amplio la trayectoria biográfica del caso, permitiendo una comprensión más completa, contextual y holística de los acontecimientos y

las experiencias vividas (sobre el biograma, véase: González Monteagudo, 2006). He aquí la cronología del caso de Laura:

- Hacia 1930: Nacieron los padres de Laura; leer y lo básico.
- Antes de 1963 (una de ellas en 1961): nacen sus dos hermanas mayores (una hermana acabó el bachiller; otra tiene una minusvalía, no especificada)
- 1963, nace Laura.
- Después de 1963: nacen sus dos hermanos menores (los dos acabaron estudiaron lo normal, no acabaron).
- Fecha no precisada: La familia emigra a Francia; el padre trabaja como pintor de brocha gorda.
- 1978: El padre de Laura pide el despido en la empresa de pinturas en la que trabajaba en Francia. La familia regresa a España. Viven un año con los abuelos de Laura. El padre de Laura comienza a hacer trabajos temporales en España.
- 1979: Laura abandona los estudios. Acaban la casa que estaba construyendo el padre, ya iniciada desde la emigración.
- 1981: Laura se casa. El marido trabaja en el campo; y en ocasiones en la construcción; no tiene empleo fijo.
- 1982: Laura tiene a su hijo mayor.
- Años 80, fecha indeterminada: Laura comienza a trabajar como auxiliar de enfermería / cuidadora.
- 1990: Laura tiene a su hijo menor.
- 1998: El hijo mayor se saca el título de graduado en ESO.
- 2004: Laura piensa en solicitar el examen de acceso a la universidad.
- 2005: Laura se prepara el examen de acceso.
- 2005: El hijo menor abandona la ESO, sin obtener el título de graduado.
- 2006: Laura aprueba el examen de acceso.
- 2008: El hijo mayor pierde el empleo.
- 2006 a 2009: Laura cursa los 3 años de la diplomatura de Trabajo Social. Va pasando de curso sin problemas.
- 2008-2009: Laura trabaja de turno fijo de mañana en una residencia de ancianos. Espera poder promocionar a trabajadora social cuando acabe la diplomatura y pase al menos año y medio.
- - Primer semestre de 2009: Laura está cursando el último semestre de la Diplomatura de Trabajo Social. El marido y el hijo mayor de Laura no tenían trabajo en el momento de la realización de la entrevista.

3.2. Análisis del caso de Laura en el contexto del grupo de estudiantes no tradicionales

La narración de Laura refleja una gran variedad de cuestiones relativas a la clase social, el género, el trabajo, la migración, las redes familiares y el cambio social. Laura procede de una familia de clase trabajadora, vinculada al mundo rural, con una marcada diferencia en cuanto a los roles de hombres y mujeres. La infancia de Laura transcurre durante los últimos doce años del franquismo (1963 a 1975). La adolescencia, juventud y primera etapa adulta de Laura se desarrollan durante el período de la transición democrática y los primeros gobiernos democráticos (recordemos dos acontecimientos importantes de este período: la Constitución democrática de 1978; y el comienzo, en 1982, de los gobiernos

socialistas de Felipe González). Se trata de un período histórico complejo, en el que se han producido cambios económicos, políticos, sociales, culturales y educativos de enorme calado. Laura tenía 12 años cuando murió el dictador. Como tantas otras mujeres que iniciaban su adolescencia a mediados de los años setentas, Laura ha vivido un tiempo cambiante, en el que aumentaban las oportunidades educativas para los jóvenes y comenzaban a reducirse las desigualdades de género que limitaron en gran medida la vida de las mujeres de la generación anterior. La biografía de Laura pone de relieve el cruce complejo entre agencia y estructura, entre itinerarios individuales y patrones sociales de clase social, género, ocupación y residencia. En nuestra investigación estamos interesados en las trayectorias individuales como una manera de profundizar en las razones que explican el éxito y el fracaso educativos dentro de parecidos ambientes sociales y familiares. Estamos convencidos de que el acceso a la formación y el desarrollo de las carreras de aprendizaje no puede explicarse meramente en términos de probabilidades estadísticas ligadas a factores sociales y familiares como la clase social, el nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres o del propio estudiante cuando es adulto, la renta familiar o el lugar de residencia. Necesitamos ahondar en los procesos subjetivos a través de los cuales los estudiantes dan sentido y construyen sus vidas educativas. Y estas vidas educativas sólo pueden ser comprendidas cabalmente cuando tenemos en cuenta el eje temporal de la biografía personal, familiar y social, en el marco de los diferentes ambientes, agencias y grupos en los que están implicados los estudiantes.

La experiencia migratoria de Laura y de su familia refleja una situación social y laboral muy común entre 1950 y 1975 en Andalucía. En ese período emigraron fuera de Andalucía aproximadamente tres millones de personas. Una parte de ellas regresó a Andalucía a partir de finales de los años 60, entre ellas la familia de Laura.

La transición a la vida adulta ha sido brusca y rápida en el caso de Laura, como lo fue, en ese período histórico, en el caso de muchas otras mujeres, que se casaron pronto y tuvieron hijos en la primera juventud, muchas veces con menos de 20 años. Laura abandonó prematuramente los estudios, aunque reconoce que existían posibilidades para estudiar, y menciona para apoyar su argumento las experiencias de sus amigas, algunas de las cuales continuaron los estudios. Los roles de Laura como esposa, madre y trabajadora han limitado sus posibilidades para retomar los estudios. La dedicación de Laura a sus hijos ha sido intensa a lo largo de la infancia y juventud de éstos, y ella dice que este hecho ha limitado su capacidad objetiva para estudiar.

El itinerario biográfico de Laura refleja una relativa continuidad, si exceptuamos la experiencia migratoria. No existen crisis o rupturas importantes, como podrían ser una enfermedad grave, un divorcio o una situación de desempleo prolongada que podría haber puesto en peligro la integración social de la familia o incluso provocado el riesgo de la exclusión social. El matrimonio temprano, el hecho de tener el primer hijo con 18 años o la necesidad de compatibilizar el trabajo, las tareas de la casa y el cuidado de los hijos, en muchos casos con una situación de desigualdad evidente respecto de los hombres, son cuestiones muy comunes en las mujeres nacidas en Andalucía en los años 50 y 60 del siglo XX. En este sentido, el itinerario de Laura refleja en buena medida la realidad de muchas mujeres andaluzas y españolas de ese período histórico, que se casaron pronto, normalmente con un nivel educativo bajo, y que se integraron en el mercado de trabajo en ocupaciones feminizadas no cualificadas o de baja cualificación (el sector sanitario, el empleo doméstico y el sector comercial fueron escenarios importantes de este proceso de incorporación laboral).

El comienzo de la carrera universitaria de Laura y la exitosa continuación de la misma tienen relación con varios factores, tanto externos como internos a la universidad⁶. En primer lugar, el contexto familiar de Laura ha favorecido su trayectoria de una manera decisiva. El hecho de que sus hijos son ya mayores de edad ha sido un factor importante, y ella lo repite varias veces en la entrevista. Igualmente, el fuerte apoyo del marido constituye un rasgo importante tanto del acceso a la universidad como de la trayectoria posterior de Laura. El marido, dice Laura, le da el tiempo y el espacio que ella necesita. Por otra parte, Laura se encuentra cansada de su trabajo actual. Una de sus motivaciones más profundas a la hora de sopesar el debe y el haber de hacerse estudiante ha sido su deseo de promoción profesional, que en su caso parece factible a corto plazo. Si miramos las cosas desde la perspectiva institucional y disciplinar, es evidente que Laura ha elegido de manera muy estratégica una titulación corta, relacionada con sus futuras posibilidades de promoción y que no supone una gran dificultad, al menos si la comparamos con carreras técnicas y científicas.

Para Laura, comenzar a estudiar ha supuesto entrar en un mundo nuevo y también intentar estar a la altura de las expectativas que los demás tienen de ella. Laura da la impresión de no sentirse segura a la hora de cumplir con esas expectativas. Se muestra preocupada por la imagen que ofrece a los demás y también por el juicio que recibe de otras personas (quizá más preocupada por la opinión de las compañeras de clase que por el juicio de los profesores). Por ejemplo, Laura se muestra muy preocupada por la diferencia de edad entre ella y las estudiantes más jóvenes, porque piensa que las jóvenes pueden considerarla negativamente. Al comenzar las clases, Laura se sintió descolocada, descuadrada, y empezó a “marcar el territorio”, buscando a estudiantes de su edad. La integración social e interpersonal de Laura no parece muy fuerte, aunque esto no está suponiendo un problema a la hora de continuar los estudios o de ir superando las diferentes materias.

Creo que la cuestión de fondo que se evidencia en la vivencia de Laura sobre sus dificultades de integración social e interpersonal tiene que ver con la percepción de que ella ha llegado a la universidad, pero con el miedo de no ser aceptada y considerada una más, entre los demás estudiantes. Parece dar la impresión que Laura se siente inferior (¿intelectualmente, académicamente, socialmente?) y que los estudios universitarios podrían cumplir la función de superar esa inferioridad. En este sentido, Laura dice que está comenzando a hablar muy bien y a emplear palabras técnicas, y que incluso en el trabajo le hacen notar, o a veces incluso le reprochan, que está cambiando la manera en que se expresa. Laura se ha integrado en la universidad, pero sabe que ha llegado a ella careciendo del *habitus* que permite una integración cómoda y tranquila. En su medio social y familiar la universidad era algo lejano y hasta un poco mítico. Laura incluso llega a afirmar que el conocimiento que tenía de la universidad estaba limitado a las películas. De todas formas, la integración académica de Laura en la universidad ha sido muy positiva, si la juzgamos por la capacidad para superar con éxito las diferentes materias (incluida la Epistemología, que para Laura es el prototipo de las asignaturas difíciles) y progresar de curso con normalidad.

La identidad de Laura se está transformando como consecuencia de los estudios universitarios. Tiene más confianza en ella misma y sabe que, ahora, puede relacionarse mejor con personas que poseen un nivel educativo o académico alto. La satisfacción de ser la primera en su familia que va a conseguir un título universitario alimenta sin duda su motivación para continuar la dura vida cotidiana de ser, al mismo tiempo, trabajadora y

⁶ En el momento de la entrevista, Laura tenía 45 años. Los estudiantes mayores de 30 años suponen actualmente en torno al 16% de la totalidad de los estudiantes universitarios, mientras que hace una década eran aproximadamente el 9% (*V Informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo*).

estudiante a tiempo completo. Laura se reconoce a sí misma el valor de su esfuerzo y el resultado que está produciendo. Por otra parte, en su medio familiar y social, todos alaban sus éxitos en la universidad. Se trata de un proceso doble, que refuerza la buena integración social, familiar y académica de Laura. Lo que mueve a Laura en sus afanes universitarios es una orientación estratégica e instrumental, desarrollada con tenacidad y disciplina, para compensar las oportunidades educativas perdidas en la juventud y conseguir una posición más cualificada en el sector público andaluz de atención a la tercera edad. La carrera universitaria de Laura, tan diferente de la carrera de los estudiantes principalmente guiados por la sed de conocer o por el prestigio, nos muestra la capacidad de acción de los sujetos, dentro de particulares condiciones sociales, que no sólo limitan sino que también posibilitan el acceso a la formación y la conclusión exitosa de ésta. En un momento como el actual, en que la crisis económica está afectando a negativamente a tantas familias (incluida la de Laura, pues en el momento de la entrevista, estaban en paro su marido y su hijo mayor), hemos de reivindicar el valor de la formación como instrumento para optimizar la vida personal y laboral. Desde esta perspectiva, los estudiantes que llamamos no tradicionales tienen mucho que enseñarnos, siempre que seamos capaces de comprender y comunicar lo que nos pueden decir.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R.; Cabrera, L.; González, M. et al. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27, 1, 349-363.
- Ariño, A.; Hernández, M.; Llopis, R.; Navarro, B.; Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Universitat de València.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bron, A. & Lönnheden, Ch. (2004). Higher Education for Non-traditional students in Sweden- A matter of inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*, 7, 175-188.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González, M.; Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12, 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm [consulta: 28/03/2009]
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Danae, A.C. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la educación*, 26, 173-201.
- Finnegal, F. (2009). Biographical transitions, class and identity in the narratives of Irish mature working class students after graduation. Paper presented at the *Life History and Biographical Research ESREA Network Conference*. Universidad de Milano Bicocca, Italia, 12 al 15 de marzo de 2009.
- González Monteagudo, J. (1996). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta*, 68, 63-86.
- González Monteagudo, J. (2006). Una esperienza di autobiografia all'Università. Tra pensiero ed emozioni. En L. Formenti (Ed.). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, 201-214.

- González Monteagudo, J. (2008). Des approches non francophones en Histoires de vie en Europe. Note de synthèse. *Pratiques de formation / Analyses* (Universidad de París VIII, Francia), 55, 9-83.
- Johnston, R. (Ed.) (2009). *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* (Literature Review). European Lifelong Learning Project 2008-10. http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf [Consulta: 20/04/2009]
- Johnston R.; Merrill B. (2005). 'From Old to New Learning Identities: charting the change for Non-Traditional Students in Higher Education' in Bron A., Kurantowicz E., Salling Oleson H. & West, L. (eds), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw, Poland: Wydawnictwo Naukowe, 42-55.
- Langa, D. (2006). *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Madrid: Universidad Complutense.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Change and Identity: mature women students in higher education*. Aldershot: Ashgate.
- Merrill, B. and West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. París: Anthropos.
- Quinn, J. (2004). Understanding Working-Class 'Drop-Out' from Higher Education through a Sociocultural Lens: Cultural narratives and local contexts, *International Studies in Sociology of Education*, 14, 1.
- Thomas, L.; Quinn, J. (2007). *First Generation Entry into Higher Education: an International Study*. Maidenhead: SRHE
- West, L. (1996). *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor & Francis