

# LAS «EXPERIENCIAS ACADÉMICAS» DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTES CLASES SOCIALES

Delia Langa Rosado  
Universidad de Jaén

## RESUMEN

En este trabajo presentamos las conclusiones de un estudio realizado con entrevistas abiertas a estudiantes universitarios jienenses de diferentes clases sociales en el que buscábamos acercarnos a la pluralidad de «experiencias escolares». Queríamos ver en qué medida la diversidad que preveíamos íbamos a encontrar nos iba a remitir a la heterogeneidad de estrategias ante los estudios universitarios que corresponde a distintas procedencias sociales. Hemos hallado que el peso de la clase social del universitario donde más deja notar sus efectos es en los modos de decidir emprender estudios universitarios, por una parte, y en la dependencia de los resultados académicos como forma de conferir legitimidad a las apuestas educativas, por otra. Todo ello, además, guarda una estrecha conexión de sentido con la vivencia del estatus estudiantil con un claro sentimiento de deuda con respecto a los padres de los que se sigue dependiendo, para las clases más bajas, frente a la experiencia de los estudios como la cara más legítima del estatus de joven, para las clases más altas y/o con un capital escolar superior a la media.

**PALABRAS CLAVE:** Educación universitaria, clases sociales, experiencias «escolares», elección de estudios.

## ABSTRACT

In this work we present the conclusions reached from a study carried out by means of open interviews to Jaen University students from different social classes. In the mentioned study we aimed to approach the plurality of «school experiences». We intend to establish to what extent the diversity we foresaw to find would correspond to the heterogeneity of strategies on University studies according to different social backgrounds. We have found that the weight of the social class of the University student mostly affects the different ways of undertaking Universities studies. It also affects the student dependence on academic results as a way of giving legitimacy to their educational bets. All this, furthermore, is closely linked to the student experience of their status with a clear feeling of debt to the parents in the case of the lower classes against that of the students from the higher and/or middle classes with a school capital above the average. The latest assume their studies as the most legitimate aspect of their «being young status».

**KEY WORDS:** University level, social classes, school experiences, choice of higher education.

# 1. LA DEDICACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA DE CARÁCTER COMPRENSIVO

En estas líneas nos proponemos presentar una parte de los resultados del análisis de una investigación cualitativa sobre jóvenes universitarios<sup>1</sup> que llevamos a cabo entre los cursos 1997-1998 y 2001-2002, a partir de las entrevistas semiestructuradas que realizamos a 40 estudiantes jienenses de distintas clases sociales. Nuestro objetivo general de partida era el de acercarnos a las «experiencias» (en el sentido de Dubet y Martuccelli (1998) de los universitarios en lo que tiene que ver con la asunción, por un lado, de un rol académico, referido a todas aquellas actividades de aprendizaje de los contenidos científicos y profesionales de la carrera, y, por otro, de un rol cultural, con el que hemos aludido a la adhesión expresiva a la cultura elaborada, en sus diversas manifestaciones (científica, artística, saber crítico...). Vamos a centrarnos en esta ocasión en la temática de la dedicación académica de los universitarios, si bien tocaremos el que se convirtió en el eje central a la hora de nuclear los discursos sobre las experiencias estudiantiles: los distintos grados de legitimidad con que se asume la dependencia familiar y la prolongación del estatus juvenil que de alguna manera conlleva el dedicarse a los estudios universitarios.

Nuestro punto de partida lo constituía la constatación de que el proceso de expansión universitaria acaecido en nuestro país a partir de la década de los 50 del siglo precedente había dado lugar a la aparición de un alumnado universitario muy heterogéneo bien distinto del elitista y minoritario del de tan sólo unas décadas anteriores, abriéndose con ello nuevos interrogantes sobre el comportamiento de los estudiantes universitarios (García de León, 1991, 1993). En este sentido, Margarita Latiesa (1992) sostenía, a principios de los 90, que la heterogeneidad de los universitarios había generado una diversificación de los tipos de estrategias de éstos ante los estudios, siendo un hecho incontestable el aumento de las tasas de deserción, retraso e irregularidad académicos.

Ya Carlos Lerena (1985, 1986) había apuntado, más en la línea de las teorías de la reproducción, que la expansión universitaria había corrido paralela a unas elevadas tasas de repeticiones y abandonos. Para Lerena, la Universidad en sociedades tecnocráticas como la nuestra no tiene tanto la función de formar trabajadores cualificados, sino consumidores.

No cualificación profesional, sino estilo de vida —señas de identidad— materializado en el simbólico carnaval de un mundo de objetos. Esta operación empieza ya

---

<sup>1</sup> Este trabajo se realizó en el marco de la investigación llevada a cabo para la realización de la tesis doctoral «Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social», que fue defendida en el departamento de Sociología I de la Universidad Complutense en marzo del 2003, y cuya dirección estuvo a cargo del profesor D. Julio Carabaña Morales.

por hacer de la propia educación, del proceso educativo mismo, un proceso que se consume como cualquier otro producto. Consumiéndose por consumir, siempre al día y a crédito, el estudiante típico vive consumido por la ávida bulimia de las papeletas, gastando tiempo en consumir asignaturas, coleccionando experiencias, pagando el diploma a golpes de examen, esto es, a plazos. Búsqueda de la identidad: ¿no se llama así oficialmente a ese proceso?

Puede verse en ese giro —de la producción al consumo— una de las claves de todo lo que pasa dentro de las aulas, concretamente, el cortocircuito existente entre el profesorado y el alumnado. Aquél cree estar enseñando. Por otra parte, el alumnado percibe que se trata de los requisitos, del precio que tiene que pagar para comprar un título. Como pasivo consumidor de educación, el estudiante pasa por la universidad sin romperla ni mancharla. Despreciar aquello que se necesita —piénsese en el diploma— constituye la plataforma de los sentimientos de ambivalencia. Esta ambivalencia con la que el estudiante típico vive sus estudios puede pensarse que está en la base de una adaptación entre ritualista, resignada, cínica y pragmática (Lerena, 1985: 321).

Nos parece muy revelador el acento que pone Carlos Lerena en la existencia de una nueva forma de abordar los estudios, en una actitud en que la vida universitaria estaría volcada en sí misma, como si se consumiera y consumara en un presente vivido de un modo muy ritualista, burocratizado (coincidirían Alonso y Ortí, 1990). No obstante, se echa en falta quizá el que se haga más hincapié en la diversidad de estudios universitarios y en los diferentes valores de certificación profesional que éstos pueden tener. De modo que esa actitud de mero consumo de educación que con tanta plasticidad se nos describe, quedara contextualizada en posiciones sociales concretas y titulaciones que pueden tener un mayor o menor carácter profesionalizador y/o certificante<sup>2</sup>.

No nos resulta ajena, en general, y más particularmente para aquellos que trabajamos en el ámbito universitario, la preocupación por una supuesta relajación de las inquietudes intelectuales, cuando no de los simples hábitos de estudio, de muchos de los estudiantes que llegan a nuestras aulas. En realidad, son múltiples las temáticas que han centrado los trabajos empíricos sobre lo que a nosotros nos preocupa en esta ocasión y que vamos a englobar con el término «comportamiento académico»: desde el tema del rendimiento y el fracaso, hasta el de la deserción universitaria, pasando por el de los hábitos de estudio. Buena parte de las más importantes investigaciones sobre estas cuestiones han sido realizadas como estudios de cohortes<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Y ello, además, en línea con la misma proposición de Lerena, según la cual la expansión del alumnado universitario, lejos de mantener a éste como un grupo social homogéneo, ha originado la presencia en la Universidad de «los otros estudiantes»: hijos de trabajadores, también mujeres de orígenes populares especialmente, lo que ha dado lugar a una nueva forma de relacionarse con la institución universitaria.

<sup>3</sup> En el estudio del rendimiento y el fracaso, a partir de los datos de los expedientes de alumnos, se pretende conocer cuántos alumnos terminan la carrera en los años previstos, cuántos repiten y cuántos abandonan.



o, en otros casos, se han obtenido datos mediante la realización de cuestionarios por parte de los estudiantes. Por el contrario, son más escasos aquellos que abordan el tema de la «dedicación académica» desde un punto de vista cualitativo, con un abordaje más comprensivo que busque identificar los sentidos que los sujetos dan a lo que hacen<sup>4</sup>.

Consideramos en esta línea muy interesante el enfoque que adoptan Dubet y Martuccelli (1998) en su *Sociología de la experiencia escolar* cuando se proponen identificar la distancia entre los roles que la institución escolar propone en su función socializadora y el trabajo que el actor (alumno) realiza sobre sí mismo para hacer suyo ese rol. Este trabajo no sería sino un proceso de subjetivación que constituiría la base sobre la que precisamente se asentaría su «experiencia escolar». Dicha experiencia desbordará a la mera socialización —consideran los autores— cuanto más dispersa sea con respecto al rol que prescribe la institución. Su labor sociológica la entienden Dubet y Martuccelli, pues, como un trabajo en el que intentarán dibujar el cuadro de la diversidad de esas experiencias de los alumnos, situando a éstos en unos determinados orígenes sociales, con unas expectativas, y en unas carreras concretas (que suponen una determinada forma de dedicación a los estudios, una trayectoria escolar, así como un posicionamiento en el sistema educativo).

Dubet y Martuccelli elaboran de este modo una interesante tipología de estudiantes liceístas, si bien hemos de reconocer que se trata de un nivel no universitario<sup>5</sup>. Como acabamos de indicar, en esta clasificación están teniendo muy presente el modelo de Bourdieu y Passeron (1967) que, aunque inexcusable en cualquier planteamiento sobre la vida estudiantil, no hemos de olvidar fue actualizado y matizado por el propio Passeron (1983). Éste, en una crítica a las proposiciones del análisis estratégico de Lèvy-Garboua en su teoría de la elegibilidad<sup>6</sup>, entiende

---

<sup>4</sup> Nos ha parecido muy ilustrativo en este sentido el informe sobre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid que realizaron Alfonso Ortí y L. Enrique Alonso (1990).

<sup>5</sup> No obstante, tengamos en cuenta que se trata de un nivel postobligatorio y, para una parte importante de estudiantes, sobre todo en los bachilleratos no tecnológicos ni profesionales, preuniversitario. De ahí que la tipología de estudiantes que elaboran estos autores nos resulte una aportación a tener en cuenta. En pocas palabras, distinguen Dubet y Martuccelli, por un lado, al «verdadero liceísta», muy próximo al tipo de los «herederos» de Bourdieu y Passeron, y al «buen liceísta», ambos definidos por una relación de dominio efectivo de los roles académicos; y, por otro, otras figuras que se caracterizarían más por la «alienación», en tanto que vivirían como imposición las prescripciones y categorías escolares.

<sup>6</sup> Según este modelo, de la Universidad se pueden obtener beneficios tanto presentes como futuros. Los beneficios futuros se conseguirán del previsible canje del diploma en el mercado laboral y tomarán la forma de renta y estatus. El estudiante invierte en estudios universitarios previendo la obtención en su momento de dichos beneficios. De otro lado, el estatus de universitario permite a éste dedicarse al ocio, a las relaciones sociales o a la cultura, resultando de ello la satisfacción de necesidades presentes, lo que habría que entender como una conducta de consumo de educación. La búsqueda de ambos objetivos hace del estudiante un maximizador de utilidad y un productor eficiente. En efecto, «combina su tiempo, sus recursos materiales y sus capacidades intelectuales para obtener bienes de consumo inmediatos y producir, al mismo tiempo, valores escolares que podrá



que, dado que este modelo presupone una lógica única, no es capaz de recoger los cambios que introducen circunstancias tales como: el tipo de estudios que se esté cursando; el origen social del estudiante; y, algo obvio, pero en lo que la perspectiva sociológica de corte reproductivista no suele hacer mucho hincapié, la trayectoria escolar previa de los estudiantes.

La inflación y devaluación no se ha dado por igual en todos los títulos —considera Passeron—, ni todos los grupos sociales tienen la misma capacidad de moverse por un sistema universitario muy diversificado, ni de calibrar el valor social de unos estudios que —sostiene el autor— responden a una relación jerárquica. El comportamiento estratégico presupone unos niveles de información que no hemos de entender están igualmente distribuidos.

El estudiante que busca el mínimo de subsistencia de Lévy-Garboua, para Passeron, pues, no respondería más que a un tipo de lógica particular («razonabilidad», en términos de Bourdieu, 1997) que cobraría sentido sólo si lo contextualizáramos en una situación concreta (en un determinado sector de la educación superior), desde una puntual posición social, con los recursos efectivamente movilizables en el campo educativo que la definen, y con una trayectoria escolar individual previa. Ver ese comportamiento (se refiere al estudiante descrito por Lévy-Garboua) como la forma adaptativa común y universal ante la inflación y devaluación del sistema universitario peca —crítica— de un rigor formalista al que se les escapa buena parte de la diversidad de formas de entender los estudios.

Passeron, en ese sentido, aporta al análisis inicial de *Los herederos* una visión que pretende situar el peso de la clase social del estudiante en un contexto universitario amplio, heterogéneo, pero a la vez jerarquizado, además de reconocer la necesidad de concretar las trayectorias escolares singulares de los estudiantes que se mueven en uno u otro sector de los estudios superiores.

Desde un punto de vista teórico, pues, precisamente propuestas como éstas de Passeron o las de Dubet y Martuccelli son sobre las que nosotros nos hemos apoyado para plantear nuestra investigación. En concreto, en lo que se refiere al rol académico, nuestro objetivo ha sido describir la pluralidad de los modos en que éste es asumido por los universitarios. Más específicamente, pretendíamos saber acerca de las maneras en que los estudiantes distribuyen el tiempo, diaria y anualmente; hasta qué punto la actividad escolar centra la organización de sus actividades durante el curso o tan sólo forma parte de un conjunto más amplio de dedicaciones; qué aspiraciones tienen en cuanto al logro de resultados (notas, tiempo previsto para la finalización de los estudios); cuáles son las formas en que se concreta su trabajo académico (apuntes, lecturas, asistencia a clase, etc.); qué sentido le dan a la

---

negociar en el futuro en el mercado de trabajo» (Lassibille, 1990: 32). Así, en los títulos que han experimentado procesos de devaluación, el estudiante optimiza su comportamiento al reducir al mínimo compatible con la supervivencia en el sistema escolar el tiempo consagrado al trabajo universitario, usando el exceso en otra cosa (ocio, cultura, trabajo, o una combinación de todos ellos, por ejemplo, en la práctica de pequeños oficios esporádicos).



formación complementaria y cultural (cursos, jornadas, conferencias...). Nos hemos preguntado también sobre la decisión de venir a la Universidad y los factores que se tuvieron en cuenta al elegir uno u otro tipo de titulación, pues entendemos que la manera de abordar la vida universitaria en los diversos roles que comporta guardará una estrecha relación con el sentido de dichas elecciones iniciales. Lo que hemos pretendido es identificar a qué tipo de estrategia («razonabilidad») responden todas estas prácticas que se refieren a la dedicación a los estudios<sup>7</sup>. Dicho en otras palabras, cuáles son los «marcos de sentido» desde los que se generan y cobran significación.

Queríamos, en fin, describir la pluralidad de «experiencias escolares» en lo que tiene que ver con la dedicación académica, partiendo de que la diversidad que nos íbamos a encontrar nos iba a remitir —ése constituía nuestro principal propósito— a la heterogeneidad de estrategias ante los estudios universitarios que corresponde a distintas procedencias sociales, que, a su vez, habría que contextualizar en titulaciones concretas y trayectorias escolares singulares.

En el diseño de nuestra muestra, que obviamente no buscaba la representatividad estadística, intentamos variar las condiciones de producción de las entrevistas, según el modelo de análisis social de los discursos de Eliseo Verón (1996), de cara a la saturación de las diferencias discursivas, y para ello pusimos especial énfasis en la posición de clase de los sujetos. Subrayamos, en nuestra operacionalización de «clase social», aquellos aspectos que pensamos (sobre la base de nuestras hipótesis teóricas y de los datos sobre escolarización universitaria de que disponíamos) más podían influir en la estructura de oportunidades con que se encuentran los sujetos al decidir emprender y llevar a cabo estudios universitarios. Las teorías sobre desigualdades educativas, en este sentido, suelen apuntar la influencia no sólo del capital económico, sino también del capital cultural de los padres. Además el que los padres tengan ocupaciones a las que se accede por medio de la acumulación de capital escolar parece ser importante en las estrategias de colocación de los hijos. Esto pensamos está muy relacionado, a su vez, con la división trabajo no manual-manual. Entendimos, en pocas palabras, la clase social, lejos de cualquier concepción esencialista, a modo de nudo de condiciones, relaciones y prácticas sociales, desde el que poder explicar parte de un comportamiento concreto como es el de estudiar en la Universidad, y en ese sentido diseñamos un esquema con precisamente cuatro posiciones sociales que habíamos visto tenían comportamien-

---

<sup>7</sup> Decíamos más arriba que una de las temáticas que tienen que ver con la dedicación académica es la de los hábitos de estudio. En este tema, de carácter más psicopedagógico, se pueden distinguir (Tejedor, 1998) tres áreas: la de la motivación, la de la organización y la de la planificación del estudio, que sobre todo se centra en la utilización del tiempo, y la de las técnicas de estudio (toma de apuntes, memoria, concentración...). A nosotros, aunque obviamente desde una perspectiva diferente, nos van a interesar estos tres ámbitos, ya que, dado el carácter «comprensivo» de nuestra investigación, lo que pretendemos es rastrear los sentidos que le dan los estudiantes a su dedicación académica: cuándo, cómo y por qué se estudia.



tos muy diferentes en lo que a tasas de acceso a la educación superior se refiere (Carabaña, 1997). Una primera clase, que se correspondería básicamente con la «clase de servicio» de Goldthorpe, la clase que dispone de más recursos para sus apuestas educativas, con tasas de escolarización universitaria de entre el 50 y el 70% (4 entrevistas). En la segunda de las posiciones que consideramos, incluimos a los trabajadores de cuello blanco de grado bajo así como a los medianos propietarios no manuales, que envían a uno de cada tres de sus hijos a la Universidad (también ubicamos aquí a los manuales con asalariados. Hicimos en total 9 entrevistas). Introdujimos otro grupo de clases medias funcionales subordinadas y de pequeños propietarios no agrarios (también contamos con 9 entrevistados de esta categoría). Se trata de un grupo con tasas de escolarización de en torno al 25%. El grupo de clases populares, por último, no sólo quedaría constituido por las clases trabajadoras, sino que le añadimos el de los autónomos manuales y el de propietarios del campo sin asalariados (18 entrevistas). Este último grupo de clases populares es el que sustenta los porcentajes más bajos de probabilidades de ir a la Universidad: entre el 15 y el 20%, e incluso menores en el caso de los peones industriales y jornaleros del campo.

Otras características que tuvimos en cuenta a la hora de diseñar la muestra, dado que preveíamos podían dar lugar a diferencias significativas en las «condiciones de producción de los discursos» (Verón, 1996), fueron: el hábitat de procedencia (ser de Jaén capital o de los pueblos), el lugar de residencia durante el curso (con los padres en Jaén/ en piso de estudiantes/ en los pueblos yendo y viniendo diariamente a la Universidad), y el tipo de titulación que se cursa. Señalar, por último, que seleccionamos en todo los casos a estudiantes que llevaban al menos tres años en la Universidad.

Dado que nuestros propósitos suponían movernos en el nivel de la «comprensión interpretativa» en el sentido de Weber, nuestra estrategia metodológica se apoyó sobre todo en el análisis de los discursos producidos, como ya hemos dicho, por el dispositivo metodológico de la entrevista abierta. Pasamos a describir ahora algunos de los rasgos más significativos hallados en este nuestro empeño por reconstruir los marcos desde los que los sujetos confieren sentido a sus prácticas como estudiantes universitarios.

## 2. LAS «EXPERIENCIAS ACADÉMICAS» DE LOS ESTUDIANTES

En el análisis de los discursos logramos identificar tres «tipos ideales» que responden a modos muy diferenciados de abordar la vida académica: el del «estudiante modelo», el que hemos dado en denominar «monstruo de oposiciones», y un tercer estilo, «parsimonioso», en el que hemos distinguido distintos grados de compromiso con los estudios y, sobre todo, diferentes maneras de informar sobre dicho compromiso. Rescataremos algunas de las citas más ilustrativas de estos diversos estilos y dejaremos para el siguiente apartado algunas observaciones sobre el peso de la posición social de los sujetos en sus discursos sobre la dedicación académica.



## 2.1. EL «ESTUDIANTE MODELO»

El «estudiante modelo» es el que expresa una más fuerte implicación con su rol académico, de modo que éste aparece como central y prioritario en el conjunto de sus actividades. Los universitarios que responderían a este tipo se muestran como estudiantes a tiempo completo, y nos dicen hacen un uso controlado y sistemático de su tiempo en aras de una más eficiente dedicación académica.

Se trata de estudiantes que no se conforman en general con el aprobado, si bien tampoco se muestran obsesionados por las notas, pues esto entraría en contradicción con la estética del saber desinteresado que, por otra parte, se preocupan por exhibir en sus discursos.

Estos chicos dicen estudiar intensivamente en torno a un mes antes de los exámenes, aunque diariamente dedican un tiempo a los estudios. Suelen, por otra parte, asistir a clase, aunque no indiscriminadamente: seleccionan a veces asignaturas, y sobre todo faltan si por motivos de estudio (exámenes, asistencia a algún curso, etc.) la situación lo requiere. Expresan la intención de no quedarse con los meros apuntes como material de estudio, si bien hay quien reconoce abiertamente que eso puede resultar más pragmático en ocasiones de cara a mejorar los resultados.

Hay de todo. En general, sobre todo los primeros cuatrimestral nos meten la bacalá los profesores, que es una cosa —aunque tú seas, ¿no?, porque... ah, no, no, mis apuntes no, yo el libro, el libro, y bueno..., el libro no veas..., viene de todo, hasta de lo que no te tienes que aprender; y entonces los primeros cuatrimestres son esos libros, los que te estudias; pero... escarmentar, escarmientas porque hay tres o cuatro que han sido listos, y se han estudiado los apuntes, y el segundo cuatrimestre apuntes, y lo poquito que no hayan dado pues por el libro; suele ser así (Rosario, 24).

De todas formas, ya hemos adelantado cómo este tipo de estudiante se preocupa por expresar a lo largo de las entrevistas el discurso del gusto por el conocimiento en sí mismo, por su carácter reflexivo y crítico, más allá del mero aprendizaje pasivo y memorístico. Esto correspondería a un estilo de aprendizaje más profundo (Marton y Saljo, 1976), en que se aspira a asimilar e integrar personalmente los conocimientos y, en fin, a que los contenidos de lo que se aprende les resulten significativos.

Sí. Destacas... destacas con tu actitud en el laboratorio. Porque... hay gente que lo que le interesa es hacer rápido la práctica y terminar lo antes posible porque quieren irse rápido. Y los profesores valoran mucho, valoran el cómo te salga de bien la práctica, porque no es lo mismo que yo esté en un regimiento de... no sé, si lo normal de esa práctica es un cincuenta por ciento, si yo obtengo un cuarenta y siete y otros obtienen veinte, pues... mi valoración del trabajo de laboratorio va a ser mejor que el otro, ¿no? Y también... o sea, eso influye mucho. Y... pues, a nivel de... hay prácticas que...tú puedes hacer como [...] y la haces y la llevas a cabo. Pero... en el... esas prácticas tienen todo un fundamento y... un fundamento teórico... (Blanca, 26).





Dado que este tipo de universitario se intenta aproximar, por otra parte, al estudiante a tiempo completo, tiende a poner límites a sus hobbies, a la formación complementaria, y, en general, a todas las actividades no estrictamente académicas. Aunque, a la vez, hemos de destacar que son precisamente los que mayor preocupación muestran por dedicar su tiempo libre a actividades formativas o culturales en un sentido amplio. Se trataría, como se constata en otros estudios (Lassibille y Navarro, 1990; Tejedor, 1998), de universitarios que se especializan en actividades que son intensivas en competencias, y que muestran en general un mayor compromiso con la institución universitaria, que no se reduce a las actividades más formalmente académicas con rentabilidad en cuanto a calificaciones.

En otro orden de consideraciones, el tipo estudiante modelo se caracteriza por haber decidido sin titubeos cursar estudios superiores, aunque aquí tenemos que distinguir, por un lado, entre aquellos que lo hicieron por ser lo habitual en su ambiente (familia, amigos, instituto); y, por otro, aquellos que no dudaron en venir a la Universidad por haber destacado siempre como «buen estudiante» en los niveles pre-universitarios. Podríamos decir, en términos de Shutz (tal como proponen Gatti y Martínez, 1997), que para los primeros actúan motivos «porque» y para los otros, motivos «para». Para estos últimos, en efecto, es necesario justificar de algún modo su decisión, y los éxitos pasados parecen ser uno de los más sólidos argumentos a su alcance.

Eso lo tenía clarito. Dudé al principio un poquito si irme a FP, pero que no, que más o menos clarito lo tenía. Como mis padres no habían tenido estudios y... Mis padres no tenían... vamos mi padre y mi madre saben escribir y leer y lo justo vamos. Y las cuentas básicas, vamos.

[...].

Porque yo qué sé, que me... mis padres tenían, sobre todo mi padre, mucha ilusión en que algo que él no había podido conseguir que yo... si me gustaba, pues lo hiciera. Y a mí de siempre más o menos me ha ido bien. En el... en el colegio yo era... vamos, que era muy destacadita (Cristina, 1-2).

Entre este segundo tipo de elector encontramos quienes nos han argumentado que si tuvieron claro que vendrían a la Universidad —opción de la que son, por otra parte, muy conscientes de los costes que supone y de la dependencia con respecto a la familia que implica—, era porque su exitosa trayectoria escolar pasada constituía un creíble garante de éxito de su nueva apuesta educativa. Parece como si dicha apuesta se viviera con un cierto sentimiento de necesidad de buscar motivos que la justificasen<sup>8</sup>. Esto hemos visto da lugar a una mayor dependencia de los

---

<sup>8</sup> Hemos de dejar claro que, cuando nos referimos al déficit de legitimidad de los estudios, no queremos decir que las apuestas educativas sean para cierto tipo de estudiante ilegítimas, pues obviamente eso les haría muy probable no continuar con ellas. Lo que pretendemos dar a entender es que, para determinado tipo de universitario, la opción de continuar estudiando a unas determinadas edades no formaría parte necesariamente de la «esencia social» de la categoría de edad «joven», tal

resultados académicos para los estudiantes que viven la dependencia de los padres con sentimiento de deuda que, en defecto de ir sacando los cursos en limpio, tienen más fácilmente a plantearse el trabajo como forma de ganar la autonomía<sup>9</sup> que necesitan para relacionarse de esta manera «modélica» con la institución universitaria. Por ello, aunque este tipo de estudiante decíamos pretendían serlo «a tiempo completo», tenemos casos de carreras demoradas (aunque siempre supuestamente en aras de un más profundo aprendizaje) que hacen inexcusable la opción de la realización de algún tipo de trabajo que proporcione ingresos complementarios a los de una familia de la que no se quiere/puede dilatar en exceso la dependencia.

Entre un trabajo y otro... hombre siempre tus padres te dan el apoyo de la casa, la comida, la manutención... pero... la matrícula de este año, por ejemplo, la pagué yo. La del año pasado no, porque aún tenía beca, pero por no llegar a los créditos suficientes... siempre he estudiado con beca, yo siempre he estudiado con beca, y cada vez necesito pedirle menos dinero a mis padres... Y es por eso por lo que no me importa, porque como ya es mío, ya todo es mío, y todo es lo que yo quiero hacer, pues lo estoy manejando como quiero y como creo que es más conveniente. [...]. En la mayoría de las ocasiones sí se hace así, porque si te das más tiempo a ti mismo para investigar, consigues más cosas (Rubén, 5).

## 2.2. EL «MONSTRUO DE OPOSICIONES»

Recogemos aquí el término acuñado por Passeron y Bourdieu (1967), por lo expresivo del tropo, si bien describiremos un tipo de estudiante con ciertas características a las que los autores franceses no aludieron. En concreto nos referimos al modo en que se eligió, por un lado, hacer estudios universitarios y, por otro, el tipo de carrera. En este sentido hemos de apuntar el que para ninguno de nuestros estudiantes del tipo «monstruo de oposiciones» el estudiar en la Universidad fue algo incuestionable, garantizado en cualquier caso. Antes bien, el binomio trabajar/seguir estudiando ha formado parte de la matriz de decisiones de estos chicos que suelen aludir a momentos, motivos, personas, que ejercieron una influencia crítica a la hora de adoptar una u otra decisión. Observemos lo significativo de la cita siguiente, en la que Alicia reconoce el papel tan decisivo de su madre para que ella siguiera estudiando. El término «manía» de algún modo nos informa de que la

---

como se define ésta desde su posición social. Es decir, tan legítimo podría ser estudiar como incorporarse al mercado laboral. Por ello, aquel que continúe estudiando (lo que no dudamos es una opción muy estimada para todas las clases sociales) ha de dotarse de argumentos que de algún modo justifiquen su opción frente a la alternativa de comenzar a trabajar, máxime cuando dicha opción pasa por prolongar durante un período indefinido la dependencia de los padres.

<sup>9</sup> La autonomía con la que dicen relacionarse estos estudiantes con la institución universitaria, que estaría en la base de sus inquietudes intelectuales, más allá del mero cálculo de rentabilidad curricular.

opción de hacer estudios superiores constituía algo así como una extravagancia, o al menos una conducta extraordinaria.

No, el... estudiar ya después de... hacer selectividad y todo que... me haya costado mucho, ya si tenía yo ganas de..., vamos que ya me había puesto a estudiar y ya..., decía: pues ya me quito de todo esto, que la aceituna, la... peluquería, la cosa diferente; y me gustaba muchísimo magisterio, pero mucho y... dije: pues mira. Al principio pues no, en el instituto es que no me llamaba la atención estudiar, porque había ya amigas mías trabajando y...

[...] pero toda su *manía* era que yo estudiara, porque ella le gusta..., vamos, que le hubiera gustado estudiar y..., pues no pudo, entonces, toda su *manía* era que yo estudiara y... fue la que más me metió en..., en eso. Y ya pues después si..., si quería, y ahora pues..., decía ella, si me quito todos..., todos los años que..., el año que perdí pues..., voy a ir más retrasadilla, más, más... (Alicia, 8-9).

Además de que en los procesos de elección parecen haber actuado más los «motivos para», en el sentido de que optar por venir a la Universidad supuso un hito, una ruptura con una trayectoria en la que dejar de estudiar e ingresar directamente en el mundo del trabajo desde luego constituía una opción bastante natural y previsible; además, decimos, de este carácter disruptor de la opción universitaria, el modo en que se elige el tipo de estudios a cursar parece mostrar una especial aversión al riesgo. En esta decisión prima la evitación de apuestas arriesgadas sobre los futuros beneficios que se pudieran obtener<sup>10</sup>. En efecto, entre los motivos que explicitan, el tratarse de carreras cortas y/o fáciles sale a relucir en buena parte de los casos. En la cita que sigue vemos cómo se priorizan las facilidades para concluir la carrera sobre las propias preferencias personales.

D. Y cómo te decidiste tú por Relaciones Laborales.

No, no iba a hacer esto. Mi carrera siempre... prefería yo Psicopedagogía. Siempre me ha gustado. Pero... primero tenía que hacer Magisterio, o tenía que haber Psicología, porque me informé y eso, y tenías que hacer siempre, porque no había... Psicopedagogía directamente no hay, hay... tenías que acceder por cualquier... Y yo Magisterio me gustaba, pero no me gustaba tanto. Yo es que los niños me cansan mucho. Y ya una carrera que... mi hermana ya estaba colocada y más o menos lo mío... me daba igual pero yo qué sé, había gente en mi pueblo que lo hacía, un primo mío lo ha hecho. Y ya me metió en esto, que está muy bien... que está no sé qué... y ya me he metido en Relaciones Laborales. Pero que yo de siempre he querido hacer Psicopedagogía, de siempre (Pepi, 3).

---

<sup>10</sup> Se trataría, según la clasificación de K. Lewin (1969), de sujetos que, en cuanto a la fijación del nivel de aspiraciones, tienden a no ser arriesgados, evitando las posibilidades de fracaso. Desde los teóricos de la elección racional, hablaríamos de acciones aversas al riesgo; así como desde una tradición más en la línea de la reproducción cultural, de «procesos de autoderrota» (Reay, 1998).



A lo anterior habría que añadirle el carácter más aparentemente azaroso («serendipity») o, al menos, contingente, de las elecciones, resultante, tal como propone D. Reay (1998), de que éstas nunca se han dado por supuestas, sino que, al contrario, ha sido necesario articularlas, lo que muchas veces se ha hecho de un modo fluctuante, en un contexto de incertidumbres, dudas, desde luego bien distinto del de aquellos chicos para los que venir a la Universidad constituía la opción más probable, prácticamente garantizada, que por ello no necesitaba argumentarse ni explicitarse.

Pues... cuando fui a echar la preinscripción. Bueno, eché Ciencias Ambientales, que había salido en Granada ese año. Y... Empresariales. Yo tenía pensado estudiar en Granada, porque está más cerca de mi pueblo. Pero en Granada no me cogieron en Empresariales, porque no sé, la nota o... bueno, que he ido a parar a Jaén (Conchi, 1).

En estos jóvenes lo que está de fondo, como ya vimos para algunos de nuestros «estudiantes modelo», es el relativo «déficit de legitimidad de los estudios», en tanto éstos suponen una apuesta que implica unos costes (directos, pero también de oportunidad) elevados y prolongados que ha de asumir la familia, con la que se contrae por ello una fuerte deuda. Estudiar es legítimo, siempre y cuando haya motivos que lo justifiquen. Lejos por tanto de una situación familiar en la que el derecho a continuar la vía escolar se dé por garantizado, este derecho se ha de, si no conquistar (pues las aspiraciones educativas de las familias son en general altas), sí al menos defender. Esto tiene que ver con la carencia de recursos económicos, como veremos, pero en algunos casos parece estar actuando simplemente una valoración cultural que percibe el ser estudiante con un cierto déficit de legitimidad<sup>11</sup>.

Desde luego, los resultados académicos constituyen uno de los más sólidos argumentos legitimadores de la opción universitaria. De ahí que sea característico de este tipo de estudiante el mostrar una explícita preocupación por las notas, lo que en muchos casos no supone más que una búsqueda del aprobado a toda costa.

El tema... pues... exigen mucho. Ellos dan y entonces quieren que nosotros le demos. Siempre exigen mucho. Tú les dices que has suspendido y se enfadan. Yo creo que ya cada vez lo comprenden más, ¿sabes? Ellos ven que estudiamos y...

---

<sup>11</sup> En concreto, nos dan pie a reflexionar sobre esto casos como el de Inma, hija de mediano propietario agrario, que subraya el aspecto del ahorro en su manera de vivir el ser universitaria, y se compara con una amiga, hija de maestros (la comparación de hijos de agricultores con hijos de maestros ha sido recurrente, curiosamente), que está libre —considera— de esas premuras económicas. En cuanto a capital económico se refiere, pensamos estas dos estudiantes no difieren mucho; sin embargo, sí parece tener consecuencias el valor de la austeridad que un tipo de familia se cultiva y no tanto en otro. Creemos que todo esto nos remite, en definitiva, a la posible mayor predisposición que los hijos de maestros tienen a invertir en educación, y, sobre todo, al déficit de legitimidad que para los hijos de agricultores tiene la opción de seguir estudiando. En otras palabras, mientras para unos el que los hijos estudien es lo más «normal» y previsible, para los otros esto ha de justificarse en alguna medida.

antes te regañaban mucho. Porque ellos dicen que dan mucho, que no salen o se quitan de mucho, pero que nosotros tenemos que ir a por todo, ¿no?  
[...]

Bueno, tenemos que tenerlo todo aprobado (Inma, 5).

La presión que supone la necesidad de responder con resultados exitosos lógicamente tiene que ver en muchas ocasiones con el grado de solvencia de la familia. El caso extremo es el del becario<sup>12</sup>, en el que podemos afirmar la existencia de una literal dependencia de los éxitos académicos.

En segundo las aprobé todas. Me quedó financiero y las que me matriculé en segundo. Y en... luego en segundo otra vez pues... ya las... en septiembre, bueno, en segundo... en junio ya había conseguido la beca. Una vez que aprobé en junio ya tenía la beca. Me presenté en septiembre, y aprobé dos que me quedaban. Y ahora tercero el primer cuatrimestre las he aprobado todas (Conchi, 2, 7).

En situaciones de carreras con retraso, realizar algún tipo de trabajo o ayuda familiar parece erigirse como actividad que confiere legitimidad y en ese sentido libera de la necesidad de dar cuenta en todo momento de los resultados, lo que llega a resultar a juicio de algunos asfixiante. Así, Pepe narra cómo desde que aprobó las oposiciones de ordenanza en el ayuntamiento de su pueblo, aunque continúa con la carrera, ha cambiado la actitud de su padre hacia él:

Y por eso yo apretaba más a lo mejor porque veía yo que mis hermanos estaban trabajando y que yo estaba estudiando. Y que yo no podía perder el tiempo. Y mi padre... mis hermanos muchas veces me lo decían, «no vas a sacar nada, no vas a sacar nada», que... «que no estudias», que no sé qué. Claro, ellos querían verte todos los días que no salieses de paseo, que no fueras a este lado, que no... ellos querían que estuvieses todos los días, que estuviera para estar estudiando. Y ahora no, ahora están... (Pepe, 3).

En otros casos, aunque no haya ningún tipo de dedicación laboral, sí se remarca especialmente el esfuerzo, el sacrificio, que supone la carrera universitaria para el estudiante. Creemos que se trata de un intento de establecer una homología entre las aptitudes del «buen trabajador» y las del «buen estudiante». Lo que resulta llamativo de este paralelismo es que las virtudes laborales que se ensalzan (capacidad de esfuerzo, incluso físico; habilidad para las tareas rutinarias; austeridad en el uso del tiempo, e incluso del dinero) responden más bien a un tipo de trabajo manual

---

<sup>12</sup> Nuestro «monstruo de oposiciones», aunque veremos no siempre es un estudiante muy destacado, guarda una estrecha similitud con «el becario» de Hoggart (1999), si bien nosotros estamos subrayando, quizá más de lo que lo hace éste, la presión de la familia por conseguir buenos resultados y así justificar su estatus estudiantil. No olvidemos que las expectativas educativas familiares han aumentado en todas las clases sociales, dado el creciente papel de los títulos escolares en el acceso al mercado de trabajo.



poco cualificado, y, aún más, nos evocan algunos de los rasgos de una economía propia del pequeño campesino, tal como nos la describen Alonso y Ortí (1991).

No, pero no, nunca estoy así relajada, porque o... cuando a lo mejor estoy en mi casa pues ya le ayudo a mi madre... Y si no... siempre... ummm... o me pongo con el ordenador... Porque estoy aprendiendo aho... lo que poco que sé de ordenador lo he aprendido yo sola. Me ponía delante del ordenador... y me metía en el window... No se cuántos discos he roto y cuántas cosas he borrado... pero yo... entonces siempre hago algo (Inma, 27).

De cualquier forma, con trabajo o ayuda familiar de por medio o sin ellos, el destacar el esfuerzo y el sacrificio como virtudes moralizadoras de la actividad del estudiante, sin duda habilidades laborales para el segmento profesional poco cualificado al que los padres de estos chicos pertenecen, pensamos también nos remite a la necesidad de justificar la opción universitaria saldando la deuda con la familia por medio de una sobreidentificación con ella a través de la moral del trabajo, entendido a veces con ciertos tintes ascéticos.

En cuanto al modo en que se concreta su dedicación académica, estos estudiantes asisten regularmente a clase, a la que sobre todo van a «coger apuntes». Se trata de alumnos que igualmente no dejan para el final la preparación de las asignaturas. Van estudiando diariamente, aunque de un modo más intensivo en la época de exámenes, en la que se deja de asistir a clase con regularidad. Observemos cómo se plantean estos chicos tanto la asistencia como la preparación de las diferentes materias. Veamos cómo se enfatizan los aspectos más rutinarios: se va a clase a recoger apuntes (folios), que luego habrá que memorizar (estudiar folios), sin que la comprensión sea una actividad imprescindible.

Yo sí, yo intento ir a todas. Otros años no he ido. Pero es que hasta el mal rato que tengo ¿eh?, tengo un mal rato porque no he ido... Porque yo eso de faltarme apuntes... no me... es que me descontrola, que no me pueden faltar apuntes. Me miras... estoy dislocada. Me fal... ya estás liada... me falta esto... las tengo a todas dislocada. Me lo dicen ¿eh? Es que... yo los apuntes no me pueden faltar nada. Me pongo enferma. [...]. Pero copio apuntes. Yo aunque no me entero, aunque no me guste, yo copio apuntes. Y además eso hace mucho. Yo lo he comprobado en el primer cuatrimestre. Que muchas veces las asignaturas que he aprobado las he aprobado porque eran muy pocos grupos. Yo como siempre me pongo delante... y el profesor ya es que nos conocía, porque ya de vernos... (Pepi, 12).

Muchas veces nos decían «esto lo ampliáis por tal libro». Y yo cogía y, en vez de tener el libro, pues lo fotocopiaba, o lo copiaba. Y me lo estudiaba ya por... Que no lo estudiaba yo de los libros. Me gustaba más pasarlo a... folios, y estudiármelo todo seguido de los folios. Que no coger los folios, luego más libros, luegoirme... así me las buscaba (Pepe, 10).

Estos universitarios se muestran, por otra parte, preocupados por la formación complementaria, si bien en muchos casos la postergan hasta una vez concluida la carrera, por falta de tiempo (o de dinero). En cuanto a la vida cultural, para ir terminando la descripción de nuestros estudiantes «monstruo de oposiciones», hemos de



destacar que son todos universitarios con una débil o nula vinculación con la cultura universitaria, en tanto su relación con la Universidad queda casi exclusivamente circunscrita a su rol académico, entendido éste tal como acabamos de describir.

Pues no, pues yo no, porque... las conferencias casi todas eran por las mañanas. Y yo era por las tardes y yo no podía venirme aquí todo el día [...] (Pepe, 21).

### 2.3. EL ESTUDIANTE PARSIMONIOSO

Una tercera forma de comportamiento académico es la de los «estudiantes parsimoniosos», que se caracterizarían por el hecho de templar sus esfuerzos en lo que a su compromiso con los estudios se refiere, a cambio de un peor expediente académico conseguido en algunos casos, además, en más tiempo. Lógicamente entre éstos predominan los aprendizajes más superficiales y fragmentarios, y los apuntes constituyen el material principal y casi único de preparación de las asignaturas. De modo incluso que éstos (los apuntes) se convierten en criterio fundamental de valoración tanto de la docencia (que el profesor dé buenos apuntes y se ajuste a ellos a la hora de la evaluación), como de las relaciones entre compañeros (que funcione efectivamente el intercambio de apuntes), así como en uno de los más sólidos motivos para asistir a clase.

E. Qué es lo que más valoras tú de un profesor.

Pues yo qué sé. Pues porque te enteras, o ha sido... o no corre mucho, o... en fin, y el que más o menos te vas enterando, que... que luego el examen más o menos son de las cosas que están vistas en clase y... no se sacan luego de la manga... que dices yo esto no lo he visto en los apuntes. Y... y vamos eso lo que más... lo que más... que lo entiendas al hablar. Porque tampoco... (Mayte, 11).

Es característico del estudiante parsimonioso, de otro lado, su moderado compromiso con la vida universitaria en general, de la que espera tan sólo obtener un título más temprano que tarde<sup>13</sup>, de modo que orienta sus acciones sólo hacia actividades curricularmente rentables, y siempre de un modo más o menos relajado, no preocupándose por tanto por adquirir una sólida formación complementaria y aún menos mostrando algún tipo de interés por la vida cultural.

[...] hay gente, gente de mi promoción, que el año pasado yo las veía que hacía los cursillos, dice estos cursillos porque tienen tantas horas que te sirven... que tiene... luego es medio punto, o medio no sé qué.

---

<sup>13</sup> Obviamente aquí entra el tema de las capacidades individuales. No todos nuestros estudiantes de este tipo llevan algún retraso académico, aunque los que sí lo llevan se caracterizan por aceptar sin más la opción de postergar algún tiempo la obtención del título, sin plantearse la posibilidad de aumentar el ritmo y la intensidad de estudio.



[...]

...entonces yo no tengo nada de eso, o sea, que me da exactamente igual, pero que yo sé que luego algún día me va a influir (María, 22).

Hemos distinguido un subtipo de «estudiante parsimonioso» al que, utilizando la terminología de Lèvy-Garboua hemos denominado el «estudiante que busca el mínimo de subsistencia». En realidad no estamos hablando más que de un grado mayor en el débil compromiso académico, y, sobre todo, de un modo que podríamos calificar de ostentoso<sup>14</sup> de expresar y justificar su distanciamiento de los requerimientos académicos.

[...] si faltó a una clase y no... no he... no sé, no pasa nada, tampoco es muy importante, pues mira me voy con mis amigos y echo un rato bueno y ya está. La cosa yo creo que es equilibrar un poco, ni pasar mucho de una cosa, ni pasar mucho de la otra (Álvaro, 27).

Nuestro estudiante que busca el mínimo, en efecto, es un universitario no sólo bastante moderado en su dedicación académica, sino que de algún modo hace gala de su débil compromiso con los estudios, como si quisiera «resistir» (tal como nos propone Testarière, 1968, cit. en Déniz Ramírez, 1997) a un sistema universitario del que tiene una visión crítica y a la vez anuente. Hemos entendido la estrategia ociosa («no tomárselo tan a la tremenda como los pijos competitivos») como una pose cuasi-estética de desmarque de las exigencias académicas, buscando las formas de cubrir el mínimo exigible de éstas, pero representando una cierta distancia sobre todo del marco de relaciones jerárquicas profesor-alumno en el que, como veremos, insisten en encuadrarlas.

Precisamente en relación con esto, veremos, uno de los aspectos con los que se muestran más críticos estos chicos es el del escaso poder profesionalizador de la carrera. De ésta —consideran— lo más concreto que se adquiere es un título, que no certifica más que se han ido alcanzado puntualmente (de cara al examen) determinados conocimientos teóricos (es recurrente el tema de la carencia de formación práctica y el exceso de la teórica).

[...] yo es una... preparación para poder trabajar en algo que luego...; más bien, más que una preparación, es... conseguir unos puntos..., más o menos para cuan..., para cuando empiece a trabajar que lue..., que luego te vas... aprender a trabajar, va a ser... a la hora de trabajar (Jorge, 25).

A una concepción credencialista de la carrera le corresponde en no pocos casos una valoración de la relación entre profesores y alumnos recorrida por el poder de los primeros sobre los segundos y en todo caso atravesada por el conflicto de

---

<sup>14</sup> En tanto que a lo largo de la entrevista se esfuerzan por mostrar, de un modo insistente y coherente, esa imagen de estudiante alegremente descomprometido.



intereses entre unos y otros. Pensamos que esto se puede entender como una interpretación en clave de sentido común del proceso de «cierre social» (Parkin, 1999).

¿A qué se puede deber?, pues vamos a ver, el primer, el primer año que yo estaba aquí, que yo entré aquí, había... mucha gente, entró mucha gente aquí en perito; después ponían problemas con las clases, con los grupos de prácticas, cada profesor estaba ahí que... mucha gente; bueno, pues llegó febrero, llegó junio, a pegar el varapalo, para echar a gente; para eliminar gente; y el año pasado pues lo mismo, de, y el año pasado que se matriculó menos gente, y este año se ha matriculado..., hay cuatro gatos, se han matriculado cuatro gatos nada más este año; no, hay... muy poquísima gente; pues para... para cribar gente; para limpiarla y con más..., con la leche de..., como antes eran, que sí la escuela muy buena y han estado un tiempo que... la empresas no querían aquí a los de Jaén pues los tenía muy mal preparado para esto de los planes nuevos, y ha estado un tiempo pues... forma de, a cabrear caña para que se vuelva a ser más..., se vuelva a ir, ¿desde aquí somos muy duro, para acá que para allá; es lo que creemos que puede ser porque es que no le vemos otra explicación (Alberto, 44).

Hay, en esta misma línea, expresiones muy claras de cómo a lo largo de la carrera en muchos casos es más importante el proceso por el que se adquieren culturas de estatus profesionales que el de habilidades o cualificaciones laborales en sí mismas. Así vemos en los siguientes fragmentos cómo estos alumnos interpretan que para los profesores remarcar su posición de autoridad calificando con suspensos, arbitrariamente muchas de las veces —opinan—<sup>15</sup>, es una forma de transmitir el carácter selectivo de la profesión a la que se accede con esa carrera. Vienen de alguna manera a considerar estos estudiantes, con mayor o menor grado de anuencia o resignación, que a lo largo de la carrera asumir el principio de dominación del profesor sobre el alumno es una forma de socialización anticipatoria: se aprenden los entresijos de cómo funciona la dominación simbólica de la profesión, y se paga para acceder al cerrado club de los que pueden ejercerla.

No obstante, nos encontramos declaraciones acerca de la connivencia de los estudiantes, que básicamente no buscan aprender —valoran—, sino por encima de todo conseguir el aprobado y finalmente el título que, aunque no certifique una formación profesional real, sí constituye la llave de entrada al mercado laboral.

La gente sí por matricularse y hacer un trabajo o copiar un trabajo de alguien o presentar el que ya presentó uno y cambiarle el nombre resulta te dan el sobresaliente pues... Ése es el problema, que la gente... va a aprobar y no va a aprender, ¿no?; en parte yo, también, supongo que voy un poco a aprobar: al principio quizá

---

<sup>15</sup> El rumor de que a los profesores les dan «más dinero para sus investigaciones» cuantos más alumnos suspendan, curiosamente ha salido en más de un caso entre estos alumnos, poniéndose con ello de manifiesto la creencia de que a los profesores les interesa realmente más la investigación que la docencia. Esto está en sintonía con una forma muy descreída de valorar la labor formativa de los estudios superiores, como estamos viendo.

quería más aprender que a aprobar, porque creía que el... título no es lo necesario, ¿no?, que lo necesario es saber; pero es que no..., si..., es que si no tienes título no vas a poder demostrar que sabes; a lo mejor ya vas... llevando a eso, a decir tengo que tener el título aunque no sepa, y aprender después (Diego, 37).

Así, estos universitarios parecen apuntar que su actitud de diletantismo académico no es sino una solución adaptativa ante un panorama que valoran con cierto escepticismo, pero del que no dudan en sacarle partido a nivel personal, y desde luego del que no expresan sentirse insatisfechos.

A un modo así de entender lo que significa la formación universitaria le corresponde, como estamos viendo, una concepción de la actividad académica que queda reducida al hecho de copiar y estudiar apuntes, con la que por otra parte se mantiene una actitud anuente por las ventajas en cuanto a comodidad que reporta. De modo que incluso estudiar a diario puede resultar contraproducente en el dominio de lo que podríamos denominar una cierta «tecnología del examen».

[...] pero ponerme a estudiar... si es que luego... lo veo una pérdida de tiempo, porque yo me pongo a estudiar y lo que me pongo a estudiar ahora luego después ya se me olvida. Porque yo me hago esquemas, y... no se me olvida lo que he aprendido, pero se me olvida lo que me entra en cada pregunta. Y como me van a hacer una pregunta y poner lo que pone dentro... ¿sabes? como las preguntas que suelen hacer son... tá, tá, tá... y sueltas el rollo, pues lo veo una pérdida de tiempo. Luego se cortan las clases y puedes perfectamente ponerte a estudiar y te sobra tiempo. Para... Hombre, me pongo a estudiar pues... a lo mejor quince días antes (Virginia, 16).

El modo de transición a la Universidad y de elección de tipo de estudios no parece, ya para ir finalizando, ser un rasgo homogéneo en este tipo de estudiante. Nos encontramos de nuevo con una brecha entre el universitario que en ningún momento dio por garantizado que realizaría estudios superiores, por un lado; y, por otro, con aquel para el que venir a la Universidad resultaba de lo más natural y previsible una vez concluida la etapa de enseñanza secundaria. Muy en relación con esta divisoria (ver anexo), aquella otra entre los que viven con autocomplacencia su conducta ociosa y quienes, por el contrario, necesitan compaginar sus estudios con algún tipo de trabajo para poder prolongar una carrera llevada con diletantismo. El trabajar como forma de compensar el déficit de legitimidad de unos lentos resultados académicos resulta, como ya hemos indicado en tipos anteriores, una de las conductas más frecuentes de cara a restablecer cierto equilibrio en la estructura de deberes y derechos familiares.

El caso de Álvaro resulta paradigmático en este sentido. Va aprobando todos los cursos, aunque es consciente de su relajada dedicación y dice encontrar en sus clases particulares una forma de ganar autonomía con respecto a su familia (de la que expresa no resultarle fácil asumir una absoluta dependencia).

Luego ya... me acuerdo yo en primero de magisterio me denegaron la beca y sí me fui a la aceituna para... para pagarme yo mi matrícula. Porque es que... aparte de

que... no me dan beca, tampoco es que... hombre, no voy a decir que no tenga pelas, ni una cosa ni la otra, una cosa... intermedia. Pero que me da así como apuro ¿no? decirle a mi padre, o a mi madre, a los dos, llegar a decirle, oye mira, que me hacen falta noventa mil pelas para la matrícula. Y tengo que pagarla en quince días. Quieras que no es un palo noventa mil pelas» (Álvaro, 18).

Lógicamente el grado de demora de la carrera tiene mucho que ver con la opción de compaginar estudios y trabajo, independientemente del origen social del estudiante, aunque hemos de señalar que éste matiza el modo en que se vive la dedicación laboral. Estudiantes de más elevada posición social y muy dilatada carrera universitaria expresan su decisión de trabajar mientras estudian de un modo mucho más contingente que desde luego el que vive su estatus de estudiante con un déficit de legitimidad que obviamente se verá agravado con sus inciertos resultados.

Y es que, en efecto, lo que constatamos es cómo el grado de satisfacción con los resultados obtenidos parece variar mucho de unos a otros estudiantes. Esto de nuevo nos remite a la idea que venimos repitiendo a lo largo de toda la tipología: el estilo de dedicación académica viene atravesado por la divisoria que marca el mayor o menor grado de legitimidad de que goza el estatus estudiantil en sí. De modo que la estrategia diletante del estudiante parsimonioso o que va al mínimo puede ser más o menos autocomplaciente según cómo se viva el sentimiento de deuda con respecto a la familia, lo que veremos tiene mucho que ver con los recursos —capitales— tanto económicos como culturales de ésta.

Pero acerca del peso del origen social del universitario en su experiencia como tal, y especialmente en su modo de afrontar la vida académica, pasamos a ofrecer y comentar los principales hallazgos de nuestra investigación en el siguiente apartado.

### 3. LOS ESTILOS DE DEDICACIÓN, LOS MODOS DE ELECCIÓN UNIVERSITARIA Y LA CLASE SOCIAL DEL ESTUDIANTE

Hemos ido viendo al describir nuestros tipos ideales cómo los diferentes estilos de dedicación dibujados necesitan, salvo en el segundo de los tipos, detallar una subdivisión interna que vendría dada por dos formas contrapuestas de decisión de venir a la Universidad y elegir estudios. Esto ha introducido un nuevo componente que no podemos obviar a la hora de acercarnos a las experiencias académicas de los estudiantes. Encontramos, como hemos visto, un primer modo de elección contingente y/o azaroso, y evitador del fracaso, por un lado; y un modo más «naturalizado», por otro. En el primero venir a la Universidad no ha sido nunca algo planificado con antelación y con lo que en todo momento se hubiese contado. A veces se aducen motivos azarosos (una «manía de mi madre», por ejemplo) y en muchos casos los prometedores resultados de la etapa pre-universitaria como motivo para justificar el hecho de emprender la vía de los estudios superiores. Parecen actuar más los «motivos para» que los «motivos porque» (en términos de Shutz) en



este tipo de decisiones que, en cualquier caso, supusieron un hito en las trayectorias familiares de estos chicos en cuyas familias no se dio nunca por descontado el que los hijos seguirían estudiando. De otro lado, se eligen estudios pensando más en las garantías de poderlos concluir (fáciles, cortos) que en sus gustos o preferencias. La huida de apuestas arriesgadas lógicamente tiene que ver, además de con la menor predisposición a seguir invirtiendo en educación, con la menor capacidad de absorber los costes que suponen estas inversiones<sup>16</sup>.

Con la referencia a un modo más naturalizado queremos decir que hay estudiantes para los que no fue necesario argumentar su opción universitaria. Siempre tuvieron claro que tras la enseñanza media continuarían con la superior, dado que era lo normal en su ambiente (familia, amigos, instituto), incluso en casos de jóvenes que no dudan en presentarse a sí mismos como «malos estudiantes». Y es que creemos que estas formas de elección están apuntando hacia los distintos grados de legitimidad que para las familias tienen las apuestas educativas.

Nos resultan, en este sentido, muy cercanas a nuestras conclusiones las que obtienen Ball, Reay y David (2002; en prensa) cuando describen dos tipos ideales de electores de estudios universitarios, que, sobre todo, tienen que ver con la clase social. Distinguirán entre un elector contingente, cuyos orígenes populares les hacen, entre otras características, sentir la apuesta universitaria como una cierta ruptura con su identidad de clase, y con un claro predominio de las limitaciones financieras en la toma de decisiones. En el otro extremo, el elector «nato» se nos describe con unos rasgos muy cercanos a nuestro «estudiante autocomplaciente»:

Los estudiantes «natos» entran en la Universidad como un lugar en el que se sienten confortables; [...]. El capital social y cultural constituye un sólido apoyo, de modo que experimentan el proceso de decisión como una vívida experiencia relacionada con planes y expectativas a largo plazo. Los costes no constituyen para nada un problema, no se cuenta con trabajar a tiempo parcial y a menudo son los padres los que los desaniman para que no lo hagan. Salir de casa se entiende que forma parte de la experiencia de un universitario. Estos estudiantes son los únicos que hablan sobre las actividades extracurriculares de la Universidad. Tienen muy claras sus expectativas y cuáles son las oportunidades de las que pueden beneficiarse (Ball y otros, 2002: 353).

Pensamos que los modos de elección de estudios que nosotros también hemos identificado tienen mucho que ver con la mayor o menor necesidad de justificar el estatus estudiantil, como etapa de prolongación de la dependencia de los padres. Aunque aquí lo hemos apuntado sólo tangencialmente, éste fue precisamente uno de los temas que pronto se reveló en el conjunto de nuestra investigación como una cuestión central y con gran potencial de focalización de los discursos

---

<sup>16</sup> Aunque la menor predisposición educativa, hemos de reconocer, actúa a veces sobredimensionando el sentido de los costes y limitaciones.

sos de los estudiantes<sup>17</sup>. Se concretó en una nítida divisoria entre la experiencia del estudiante vivida con una relativa carencia de legitimidad (sentimiento de deuda), por una parte, y, por otra, la experiencia del estatus juvenil como etapa de latencia social en que los estudios actúan justo como actividad legitimadora. A su vez, constatábamos cómo había una clara correspondencia entre el discurso con sentimiento de deuda y los orígenes populares de los estudiantes, así como identificábamos una mayor tendencia a naturalizar la opción de continuar estudiando en la Universidad para los hijos de clases medias-altas y medias con capital cultural (ver anexo).

Podemos de hecho apreciar cómo todos nuestros estudiantes del tipo «monstruo de oposiciones»<sup>18</sup> se caracterizan por ser electores del tipo contingente y evitador del fracaso. Por otra parte, en los tipos «estudiante modelo» y «estudiante parsimonioso» se puede apreciar que los universitarios que responden a este mismo patrón de elección son los que más viven la necesidad de justificar moralmente su apuesta universitaria, y a su vez los que se caracterizan por proceder de familias con más bajo estatus en lo que se refiere a capital económico y/o cultural<sup>19</sup>.

En muchos de estos casos, sobre todo aquellos que desarrollan carreras demoradas, hemos visto, de otro lado, que la realización de algún trabajo o ayuda familiar actúa como actividad que legitima la apuesta estudiantil al tiempo que confiere cierta autonomía con respecto a la familia, lo que a su vez retroalimenta la endeble dedicación académica que los caracteriza<sup>20</sup>. El compaginar algún tipo de

---

<sup>17</sup> No sólo en lo que se refiere a la dedicación académica, sino a las actividades culturales y a las condiciones de vida en general.

<sup>18</sup> Todos ellos son del tipo estudiantes con sentimiento de deuda y, por tanto, de orígenes populares. De hecho, ya hemos señalado que nuestro «monstruo de oposiciones», aunque veremos no siempre es un estudiante muy destacado, guarda una estrecha similitud con «el becario» de Hoggart (1999).

<sup>19</sup> La mayor predisposición en las clases populares a cursar estudios universitarios cortos puede apreciarse a partir de las series de la Encuesta Sociodemográfica (ESD) de Carabaña (1997). Anteriores trabajos sobre desigualdades educativas en los estudios universitarios ya habían apuntado esta tendencia. Así el estudio de Torres Mora (1992), que explota los datos del censo de 1981, y que destaca cómo las clases funcionales altas tienen en los estudios técnicos de grado superior unas tasas doce veces mayores que las de las clases obreras; proporción que baja para ser de 8 a 1 para el caso de las facultades, y de 3 a 1 en las diplomaturas. Así mismo, Delgado Valbuena (1999) destaca de la explotación de la ESD de 1991 cómo la clase alta opta en mayor medida por los estudios largos que por los cortos, lo que no les sucede a las otras clases. Las clases baja y media baja son las que más diferencias tienen en sus probabilidades de haber terminado estudios cortos frente a los largos (más del doble de posibilidades), siempre teniendo en cuenta su menor presencia a estos niveles del sistema educativo. Otros estudios que confirman esta misma pauta: García Espejo (1998), Jiménez, J. y Salas, M. (1999).

<sup>20</sup> Hilary Metcalf (2003) encuentra que el incremento de estudiantes que trabajan, al ser este tipo de comportamiento más frecuente entre las clases más bajas y entre aquellos cuyos padres tienen menores niveles de estudio, está aumentando las desigualdades en los estudios universitarios. Dado que los grupos con menores probabilidades de cursar estudios superiores, incluso cuando lo hacen, tienen una mayor presión económica que los orienta a complementar sus ingresos con algún trabajo, éstos tienden a obtener peores resultados académicos. Además, destaca que otro efecto con-





dedicación laboral con los estudios, no obstante, no siempre responde a una necesidad económica en sentido estricto. Hay veces en que se trata realmente de una solución más simbólica (sobreidentificación moral con los padres como forma de compensar el sentimiento de deuda) y/o identitaria (al margen de las sanciones académicas, que pueden vivirse de un modo estresante), que realmente pragmática. Y es que, en general, en estos jóvenes que viven un fuerte sentimiento de deber hacia los padres, encontramos una mayor dependencia de los resultados académicos<sup>21</sup>, tanto en las elecciones iniciales, como acabamos de ver, como a lo largo de la propia carrera<sup>22</sup>.

Por el contrario, el estilo «naturalizado» correspondería a aquellas familias para las que la opción de continuar con los estudios universitarios es la más «normal» y previsible (incluso cuando los chicos no han tenido trayectorias pre-universitarias exitosas), lo que corresponde a las familias de posición socioeconómica y cultural más elevada (ver anexo). Hemos podido constatar casos de estudiantes de muy prolongadas carreras, pero que incluso así no ponen en duda la legitimidad y los futuros beneficios de sus estudios. Aquellos que nunca se cuestionaron su dere-

---

trario a la igualdad de oportunidades se está produciendo cuando este tipo de estudiante se orienta en sus elecciones hacia aquellas universidades que facilitan el compatibilizar estudios y trabajos, autoexcluyéndose de las que no lo hacen, que suelen ser, además, las más prestigiosas. No hemos de olvidar, no obstante, que el porcentaje de estudiantes que trabajan en las universidades inglesas, que ronda el 50%, es superior al de las españolas. En nuestro país estos porcentajes oscilan entre el 15% (Lassibille y Navarro, 1990; Martín Serrano, 1997) y el 30% para los varones y el 23% para las mujeres que indica Vallés (1992) para los estudiantes de la Universidad Complutense. También Margarita Latiesa (1992) indica un porcentaje del 31% para la Autónoma de Madrid, aunque tan sólo un 11% lo haría a tiempo completo. Cabrera Montoya (1998) encuentra para la Universidad de La Laguna un porcentaje de tan sólo el 11%, aunque reconoce que los datos pueden estar desinflados en tanto el cuestionario se pasó sólo a alumnos asistentes. De cualquier modo, es previsible encontrar grandes diferencias según tipos de estudios y, según estamos viendo, universidades. Señalaremos, no obstante, que los datos de la EPA (1994) y los últimos del Consejo de Universidades indican un porcentaje del 15%.

<sup>21</sup> El estudiante con sentimiento de deuda qué duda cabe que encuentra en unos aceptables resultados académicos la forma más solvente de restablecer el equilibrio de derechos y deberes con su familia.

<sup>22</sup> Fernando Gil (1995) entiende que las menores tasas de escolarización a nivel superior de las clases populares, así como su aparente carácter menos ambicioso en lo que a apuestas educativas se refiere, en parte vienen dados por «ciertas resistencias» de las clases más bajas a invertir en educación, dado que para ellas los costes son mayores, o al menos los ponderan más en sus elecciones que los supuestos beneficios. El carácter competitivo y punitivo que caracteriza a la actividad escolar implicaría unos costes psicológicos ante los que se verían más expuestas precisamente las clases sociales inferiores. Estos costes vendrían, por un lado, de la ratio de castigos y recompensas a lo largo de la experiencia escolar, y, por otro, de la tolerancia que el estudiante tuviera hacia la educación. El estudiante de orígenes populares, dada su menor predisposición, sus menores expectativas educativas, se hallaría en una situación de mayor dependencia de los resultados logrados en lo que se refiere a su ratio de castigos y recompensas, lo cual retroalimentaría sus menores aspiraciones y su aversión al riesgo en las apuestas educativas.

cho a optar por la enseñanza universitaria qué duda cabe pueden vivir de un modo más desenvuelto las carreras caracterizadas por el diletantismo, tal como Passeron (1983) sugería.

#### 4. CONCLUSIONES. LA CLASE SOCIAL Y LAS «EXPERIENCIAS» DE LOS ESTUDIANTES

Para ir recapitulando, recordemos que hemos descrito un primer «tipo ideal», el «estudiante modelo», caracterizado por ser el que expresa una más comprometida asunción del rol académico universitario, mostrando a su vez un estilo de aprendizaje más profundo. Estos estudiantes, además, a pesar de no disponer de un muy abundante tiempo libre, son los que más se emplean en actividades formativas y culturales, y los que muestran en general un mayor compromiso con la institución universitaria, que no se reduce a las actividades más formalmente académicas con rentabilidad en cuanto a calificaciones.

Por otro lado, el que hemos dado en llamar «monstruo de oposiciones» se caracterizaría por un estilo de dedicación muy especialmente preocupado por las notas y con un patrón de aprendizaje más memorístico y pasivo, muy centrado en la obtención y reproducción de apuntes y por ello con tendencia a la rutinización. Su endeble vida cultural se debe a que articula su relación con la Universidad sólo a través de aquellas actividades que resulten curricularmente provechosas. Aunque se trate de universitarios muy volcados en los estudios, no los podríamos situar en los estadios más altos del desarrollo intelectual y ético de los estudiantes universitarios que propone Perry<sup>23</sup> (cit. en Beltrán Llera, 1999). No obstante, apreciemos que tanto el que hemos denominado estudiante modelo como este segundo tipo son universitarios que pueden obtener igualmente buenas calificaciones y, sin embargo, los procesos de adquisición de éstas son bien distintos, tal como Chain Revuelta (1994) sugiere acerca de la diversidad con que nos podemos encontrar en la forma en que los estudiantes consiguen de la institución universitaria que les certifique el logro académico.

Una tercera forma de comportamiento académico es la de los estudiantes parsimoniosos, que templan sus esfuerzos en lo que a su compromiso con los estudios se refiere a cambio de un peor expediente académico y, en ocasiones, una asumida dilación en la obtención del título universitario. En consecuencia, entre éstos predominan los estilos de aprendizaje más superficiales y fragmentarios. El estu-

---

<sup>23</sup> En concreto propone cinco estadios. En los cuatro primeros se daría una forma de pensamiento más dogmática o taxativa donde los conocimientos son verdaderos o falsos, mientras el estadio quinto implicaría un punto de inflexión en que se comienza a adoptar una forma de pensamiento más relativista, que permite comparar crítica y analíticamente las teorías y a alcanzar una posición personal.



dianter que busca el mínimo de subsistencia en realidad no constituiría más que un grado mayor en el débil compromiso académico, sobre todo en lo que se refiere al modo en que lo justifica. De una visión muy claramente credencialista de lo que significa el hecho educativo, entendido en el marco de un proceso de cierre social en que los profesores toman la forma de poderosos y arbitrarios evaluadores (eliminadores), su postura de distanciamiento cuando no de calculada indiferencia respecto de los requerimientos académicos (al menos de sus aspectos más formales: mostrarse estudioso, atento a lo que dicen los docentes...), parece en algunos casos actuar como una forma de resistencia a medias ante un sistema que perciben muy críticamente, pero del que esperan, no obstante, obtener la tan ansiada credencial.

En general, hemos encontrado bastante generalizada una actitud claramente estratégica o pragmática entre los estudiantes. Incluso entre los que hemos considerado «modélicos», la preocupación prioritaria por la rentabilidad de la dedicación académica parece expresarse sin ambages, incluso cuando se contrapone a un supuesto aprendizaje más significativo y profundo. No obstante, en el «monstruo de oposiciones» es quizá donde este carácter estratégico al que aludimos cobre tintes más contradictorios, pues expresan un discurso bastante indiferente al del gusto por el conocimiento en sí propio del ethos vocacional y/o culturalista<sup>24</sup> que cabría suponer a un universitario comprometido con su rol académico. En el universitario parsimonioso, de otro lado, la débil dedicación a los estudios corre pareja a expresiones de un instrumentalismo escolar consecuentes con esa moderada y a veces distante preocupación por cumplir con las exigencias curriculares mínimas. Ahora bien, es entre los estudiantes que exhiben con mayor rotundidad un discurso credencialista sobre la formación universitaria donde con menos precauciones se expresa una concepción alejada de cualquier forma de expresión no sólo «culturalista» sino a veces ni tan siquiera comprometida con los estudios. Parece como si el entender que la institución universitaria en realidad no fuera más que una mera emisora de credenciales (sin correspondencia formativa real) les hiciera (¿causa o justificación?) adoptar una pose de relativa indiferencia ante sus requerimientos, más cuanto menor utilidad curricular real tuvieran éstos.

Hemos analizado, por otra parte, la divisoria que en las experiencias académicas introduce la tipología sobre los modos de entrada en la Universidad y elección de estudios que sintetizamos en el anterior apartado, y que en gran medida nos remite a la disponibilidad de recursos económicos y culturales de las familias y a los grados de legitimidad que desde diferentes posiciones sociales cobran las apuestas educativas. Por ello, aunque los estilos de dedicación académica que hemos descrito

---

<sup>24</sup> Nos referimos a la adhesión al discurso desinteresado del valor del saber en sí mismo, en sus diversas manifestaciones, tanto profesionales y científicas como culturales. Obviamente, para nosotros también el referente es el «heredero», si bien nuestras conclusiones no hacen sino apuntar cómo las notas que caracterizarían a este «estudiante ideal» aparecen en pocos universitarios e, incluso en estos casos, bastante matizadas.



(salvo en el tipo «monstruo de oposiciones») no sean homogéneos desde el punto de vista de las clases sociales, no obstante, consideramos que éstas constituyen un elemento que no podemos perder de vista a la hora de describir el contexto en que se enmarcan los distintos modos de dedicación a los estudios. Si bien la clase social del joven no determina las trayectorias escolares ni el tipo de titulación que se curse (variables éstas que pueden incidir muy directamente en el tipo de dedicación), sí puede ejercer sobre ellas una influencia considerable. El tipo de carrera por la relación que hemos descrito entre patrones de elección y clase social. Y la trayectoria escolar por el mayor o menor peso que los resultados académicos puedan tener tanto en las elecciones de estudios como en las decisiones a lo largo de la carrera universitaria. Hemos visto cómo hay quienes eligen y desarrollan carreras académicas nunca puestas en duda, independiente de las trayectorias previas y de las dedicaciones actuales, siendo a veces unas y otras más bien poco exitosas. Los jóvenes pertenecientes a familias de más bajo estatus socioeconómico y cultural, por el contrario, tienden a elegir más buscando en las trayectorias escolares previas argumentos que avalen decisiones orientadas a evitar posibles fracasos, así como a utilizar más los resultados académicos de sus actuales carreras como forma de conferir legitimidad a su estatus de estudiante.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L.E.; ARRIBAS, J.M. y ORTÍ, A. (1991) «Evolución y perspectivas de la agricultura familiar: de 'propietarios muy pobres' a 'agricultores empresarios' en *Política y Sociedad*, 8, pp. 35-69.
- ALONSO, L.E. y ORTÍ, A. (1990) «El espacio universitario como lugar de interacción», inédito, de un estudio sobre estudiantes de la UAM realizado en el curso 89-90.
- BALL, S.; DAVID, M. y REAY, D. (2002) «Ethnic Choosing»: minority ethnic students, social class and higher education choice», *Race Ethnicity and Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 333-357.
- (forthcoming) *Degrees of Choice: Class, Race and Gender in Higher Education*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- BELTRÁN LLERA, J.A. «Aprender en la Universidad», en RUIZ CARRASCOSA, J. (1999) *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*, Jaén, Universidad de Jaén.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas*, Madrid, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1967) *Los estudiantes y la cultura. Los herederos*, Barcelona, Labor.
- CABRERA, B. (1998) *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, La Laguna, Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades e Investigación, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- CARABAÑA, J. (1997) «La evolución de la desigualdades educativas por clases sociales en España según la Encuesta Sociodemográfica, 1907-1976» (borrador presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).
- CHAIN REVUELTA, R. (1998) *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*, tesis microfilmada.
- DELGADO VALBUENA, C. (1999) «La educación primaria y secundaria en Andalucía», en MOYANO, E. y PÉREZ YRUELA, M. *Informe social de Andalucía (1978-98). Dos décadas de cambio social*, Córdoba, IESA, pp.189-222.
- DÉNIZ RAMÍREZ, F. (1997) «Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo», en *Revista de Educación*, 314.
- DUBET, F. y MARTUCCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- GARCÍA DE LEÓN, M.A. (1991) «Los universitarios hoy», en *Documentación Social*, 84.
- GARCÍA DE LEÓN, M.A. y DE LA FUENTE, G. (1993) «Sociología del alumnado», en *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- GARCÍA ESPEJO, I. (1998) *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.



- GATTI, G. y MARTÍNEZ, I. (1997) «Las quiebras de la identidad: la doble faz del espacio público», en *REIS*, 80.
- GIL VILLA, F. (1995) «El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano», en *Revista de Educación*, 306, pp. 315-327.
- HOGGART, R. (1999) «El becario», en Fernández Enguita, M.: *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.
- JIMÉNEZ, J. y SALAS, M. (1999) *Análisis económico de la elección de carrera*, Valencia, IVIE.
- LASSIBILLE, *et al.* (1990) *El valor del tiempo en la Universidad*, Málaga, Universidad de Málaga.
- LATIESA, M. (1992) *La deserción universitaria*, Madrid, CIS.
- LERENA, C. (1985) *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*, Madrid, Grupo Zero (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- LEWIN, K. (1969) *Dinámica de la personalidad*, Madrid, Ediciones Morata.
- MARTÍN SERRANO, M. (1997) *Informe Juventud en España 96*, Madrid, INJUVE.
- MARTON, F. y SALJO, R. (1976) «On qualitative differences in learning», en *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- METCALF, H. (2003) «Increasing inequality in higher education: the role of term time working», en *Oxford Review of Education*, vol. 29, 3, pp. 315-329.
- PARKIN, F. (1999) «El cierre social como exclusión», en Fernández Enguita, M.: *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.
- PASSERON, J.C. (1983) «La inflación de los títulos escolares y el mercado de los bienes simbólicos», en *Educación y Sociedad*, 1.
- REAY, D. (1998) «Always knowing and never being sure. Familiar and institucional habituses and higher education choice», en *Journal of Education Policy*, 13.
- TEJEDOR, F. (1998) *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- TORRES MORA, J.A. (1992) *Las desigualdades educativas en España*, Madrid, MEC.
- VERÓN, E. (1996) *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.



## ANEXO

E. MODELO	CLASE SOC.	SENTIMIENTO DEUDA	ELECCIÓN	TRABAJO
Romualdo	Padres, ambos enfermeros	NO	Naturalizada	NO
Rosario	Padres, ambos maestros	NO	Naturalizada	NO
Marina	Padre, maestro	INTERMEDIO	Naturalizada <sup>25</sup>	NO
Consoli	Padre, funcionario B	INTERMEDIO	Naturalizada	NO
Blanca	Funcionario B	INTERMEDIO	Naturalizada	NO
Lucía	Autónomo manual	SI	Evitadora riesgos	NO
Rubén	Autónomo manual	SI	Evitadora	SI
Juanfra	Obrero ind.	SI	Evitadora	NO
Cristina	Agricultor	SI	Evitadora	NO
Antonio	Agricultor	SI	Evitadora	NO

MONSTRUO OPOSICIONES	CLASE SOC.	SENTIMIENTO DEUDA	ELECCIÓN	TRABAJO
Sergio	Policía local	SI	Evitadora (cambio de una ingeniería sup. a una técnica)	En ocasiones
Pepe	Albañil	SI	Evitadora, contingente, azarosa	SI
Inma	Mediano prop. agrario	SI	Evitadora (aunque menos, más capital econ.)	NO
Pepi	Agricultor con asal. temp.	SI	Evitadora, contingente, azarosa	NO
Alicia	Agricultor con asal. temp.	SI	Evitadora, contingente, azarosa	Ayuda familiar
Sara	Agricultor	SI	Evitadora, contingente	Ayuda familiar
Conchi2	Agricultor	SI	Evitadora, contingente, azarosa	Sí, cuando no obtiene beca

<sup>25</sup> En los casos de Marina, Consoli y Blanca, y Manolo (del tipo «monstruo de oposiciones») que viven en Jaén capital con sus padres, la oferta universitaria local hace que costes de la opción de seguir estudiando sean menos tenidos en cuenta. Por eso los situamos en el tipo de elección «naturalizada».

PARSIMONIOSO	CLASE SOC.	SENTIMIENTO DEUDA	ELECCIÓN	TRABAJO
Angel	Arquitecto, y madre, enfermera	NO	Naturalizada (mal estudiante)	NO
Ana	Maestro y empresaria	NO	Naturalizada	NO
Diego	Empresario y maestra	NO	Naturalizada (mal estudiante)	Sólo si le deja tiempo para estudiar
Mª Rosario	Maestros, ambos	NO	Naturalizada	NO
Mayte	Maestros, ambos	NO	Naturalizada (mal estudiante)	NO
Paco	Funcionario B y maestra	NO	Naturalizada	NO
Javier	Funcionario y empresaria	NO	Naturalizada (mal estudiante)	Ayuda familiar, de la que se queja por no considerarlo necesario ni legítimo siendo estudiante
Miguel	Empresario y maestra	NO	Naturalizada	Puntualmente para gastos de consumo y matrículas de asignaturas en que ha repetido varias veces
Virginia	Capataz y perito industrial inactiva, la madre	NO	Naturalizada (mucha insistencia de la madre, con estudios sup.)	NO
Pablo	Pequeña empresa familiar	NO	Naturalizada	NO
Alberto	Administrativo y modista	NO	Naturalizada	NO
Daniel	Administrativo	SI	Contingente	SI
Manolo	Empleado banca	INTERMEDIO	Naturalizada	NO
Conchi	Técnico inferior	INTERMEDIO	Naturalizada (todos sus hermanos, con título universitario o estudiando en la Univ.)	NO
Rafa	Capataz, hermanos mayores, todos con título univ.	INTERMEDIO	Naturalizada	NO
Gloria	Obrero cual. Servicios. Ella vive con su madre, pensionista	SI	Tardía, contingente y evitadora	A VECES
Jorge	Obrero ind. sin cual.	SI	Evitadora, no tan contingente por la oferta univ. local	NO, aunque lo tiene previsto
Mario	Madre, exigua pensión viudedad	SI	Contingente, azarosa	SI
Petra	Pastor y mediano prop. ganado	NO (sus hermanas, todas con título univ.)	Evitadora (mala estudiante)	NO
Loli	Agricultor arrendatario	SI	Evitadora, contingente	SI
María	Pequeño prop. agrario	SI	Evitadora, contingente y azarosa	SI
Juan	Jornalero	SI	Evitadora, contingente y azarosa	SI