

LOS ESTUDIANTES DE CLASES POPULARES EN LA UNIVERSIDAD Y FRENTE A LA UNIVERSIDAD DE LA CRISIS: PERSISTENCIA Y NUEVAS CONDICIONES PARA LA MULTIPLICACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Delia Langa Rosado*
Universidad de Jaén

Manuel Ángel Río Ruiz**
Universidad de Sevilla

RESUMEN

A pesar del crecimiento en el número de universidades y universitarios de las últimas décadas en nuestro país, la clase social sigue siendo una variable clásica para explicar la desigualdad en el acceso a la Universidad. La primera parte del texto analiza cómo se construyen las diferentes preferencias educativas y los modos de abordar la vida universitaria según la clase social del joven. La segunda parte, en cambio, se centra principalmente en las consecuencias excluyentes de una de las reformas educativas recientes: la que afecta a la política de becas. Las restricciones en este terreno estarían suponiendo, además de una precarización en las condiciones de estudio de los jóvenes dependientes de becas, una multiplicación de las dificultades y restricciones a la hora de estudiar que ya experimentaban, no obstante, los universitarios de clase obrera antes de las últimas reformas y de la crisis económica actual. Sostenemos que estos universitarios, más condicionados por los precios que registren las tasas y por sus posibilidades de acceso y preservación de becas, atravesarán en la coyuntura actual serios riesgos de exclusión como consecuencia de la recomposición clasista que se está produciendo en la universidad española.

PALABRAS CLAVE: desigualdad de oportunidades educativas, universidad, clase social, política de becas.

ABSTRACT

«Working class students at University and against University of the crisis: persistence and new conditions for rise of inequality of educational opportunities». Despite of the growth of universities and students of last decades in Spain, social class continues being a classic variable in explaining inequity forms of access to higher education. First part of this paper analyzes different ways in which educational preferences and experiences are constructed in relation to social class of students. Second part mainly focuses in the consequences of increasing inequality of the current educational reform: the policy about grants. This restrictive policy is producing more precarious life conditions in young people who depend of grants, and a worsening of limitations and difficulties in working class students, which had still more constraints even before the present crisis context of cuts and reforms. We think these students, more conditioned by tuition fees and harder requirement for obtaining grants, will experience important risk of exclusion as a result of this class reform that is taking place in Spanish university.

KEY WORDS: Inequality in educational opportunities, university, social class, policy about grants.



INTRODUCCIÓN

En un estudio previo a la situación de crisis y de polarización social que atravesamos se concluía que en España, al igual que en Gran Bretaña y en la mayoría de los países desarrollados a excepción de Suecia y Holanda, el crecimiento universitario acaecido en la segunda mitad del siglo xx no había cambiado de un modo sustantivo la estructura de oportunidades por clases sociales (Langa y David, 2006). Había crecido la tarta educativa¹, sí, pero las diferencias en el acceso seguían siendo muy significativas según la familia de procedencia del joven. El citado trabajo mostraba que en nuestro país cabría hablar en todo caso de una universidad masiva, pero no de masas en el sentido de una educación universitaria democrática e igualmente accesible a todas las clases. Aunque desde los 70 vemos aparecer y crecer la presencia de los hijos de obreros en la Universidad española, el gran «boom universitario» se experimenta cuando a partir de los 80 comienzan a ir a la Universidad las mujeres de casi todas las clases sociales más que sus hermanos, y especialmente empiezan a hacerlo las hijas de las clases trabajadoras, así como las de los campesinos². Es la categoría social de las mujeres la que realmente protagoniza el crecimiento universitario de las últimas décadas en nuestro país. Y, si bien entre ellas se manifiestan en menor medida las desigualdades entre clases, no puede dejar de afirmarse tampoco que las probabilidades de cursar estudios en la Universidad parecen estar también por debajo de la media cuando se trata de chicas pertenecientes a familias trabajadoras. En definitiva, la clase social del sujeto, atendiendo a indicadores como la ocupación de los padres (Mora, 1997; Langa, 2005; Rahona, 2006), mantiene un peso notable en la decisión de realizar estudios universitarios. Los jóvenes de clases populares acceden en menor medida a la Universidad, siempre por debajo de la media³. Además, una vez acceden, se constata (García Espejo, 1998; Jiménez y Salas, 1999; Langa, 2005c, 2006) una mayor predisposición de las clases que menos vienen a la Universidad a hacerlo por la vía de los estudios de ciclo corto. Otros indicadores, como el nivel educativo de los padres (Cabrera Rodríguez, 2006; Rahona, *op. cit.*), igualmente revelan la persistencia de una desigual estructura de oportunidades ante la educación superior. Basándose en datos a escala europea de la ECV-05, Martínez Celorrio (2013) muestra que, si bien nuestro país no está en el

* Profesora de Sociología de la Universidad de Jaén, e-mail: dlanga@ujaen.es.

** Profesor de Sociología de la Universidad de Sevilla, e-mail: manurio@us.es.

¹ De 370.000 universitarios en 1970 a los 1.582.714 del curso 2012-13 (Datos y cifras del sistema universitario español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

² En el caso de los trabajadores del campo la estrategia de inversión en capital escolar es marcadamente femenina. Es decir, van las hijas a la Universidad, pero con mucha diferencia con respecto a sus hermanos varones.

³ Con datos más actuales, pero que siguen poniendo en evidencia una desigualdad persistente, en 2007, la Fundación Alternativas, basándose en la ECV-07 (Encuesta de Condiciones de Vida), da una tasa neta de escolarización en educación superior (incluye los ciclos formativos de grado superior) de 37,53, que para los trabajadores manuales no cualificados baja al 23,49 y para los agrarios al 22,94. Al contrario, sube para los profesionales al 65,45 y para la clase intermedia 43,93.



grupo de los que más perfilan un flujo constante de desigualdad de oportunidades educativa mantenida, la evolución entre los nacidos en los 50 y los nacidos a finales de los 70, sigue manteniendo «un diferencial significativo que discrimina a los hijos con padres de bajo nivel educativo en las oportunidades de titularse en la educación superior o terciaria» (p. 36).

A pesar de todo ello, durante décadas en el imaginario social no ha dejado de circular la idea de una universidad igualmente accesible a los jóvenes de todas las procedencias sociales, esto es, libre de obstáculos que no provinieran del talento y la también desigualmente distribuida capacidad de logro escolar de los distintos estudiantes. De hecho, en el mismo mundo académico, al menos en el de nuestro país, hemos tenido numerosas ocasiones de apreciar cómo el tema de las desigualdades de clase en la universidad apenas ha sido considerado. Frente a esta tendencia, confirmada también en las tradicionales resistencias de nuestras propias estudiantes de magisterio a la hora de reconocer el valor empírico de datos que no hacen sino mostrarles el peso de la procedencia de clase en los destinos escolares, lo primero que aquí pretendemos subrayar es el hecho de que ser estudiante universitario de orígenes populares sigue siendo una experiencia y oportunidad que no deja de ser minoritaria en relación con los iguales de la misma clase (familiares, amigos del barrio...), y que en ese sentido constituye un reciente pero relativo logro histórico.

En el actual contexto de crisis económica, donde dichos relativos logros atraviesan serios riesgos, pretendemos por un lado dar cuenta de estudios anteriores a la situación actual (Langa, *op. cit.*), pero que ya entonces mostraban la persistencia de desigualdades de oportunidades educativas materializadas en los distintos modos en que acceden y permanecen en la universidad los estudiantes de clases bajas⁴. A ello se dedica la primera parte del texto. El principal foco de interés de aquellos trabajos, aquí sintetizados, era identificar y analizar las experiencias de los llamados «otros estudiantes» (Larena, 1985): los procedentes de sectores populares cuyas apuestas educativas universitarias constituyen una novedad generacional, además de seguir representando un hecho minoritario en relación a sus grupos de referencia de la misma clase social⁵.

Integramos primero, por tanto, algunos hallazgos acerca de los modos en que experimentan y dan sentido a sus apuestas universitarias este sector de jóvenes infrarrepresentado en la universidad, ilustrando e incidiendo especialmente en cómo éstos experimentan mayor presión por el logro académico y una mayor anticipación

⁴ Para dicho propósito, se recuperan aquí parte de las conclusiones de la tesis doctoral de Langa (2005a, 2005b, 2005c, 2006). El trabajo de campo tuvo lugar a finales de los 90, principios del 2000, y consistió en un abordaje cualitativo por medio de entrevistas en profundidad con el que se pretendía estudiar los procesos por los que se llegan a conformar las desiguales y persistentes preferencias que muestran las estadísticas de escolarización universitaria. Se realizaron 40 entrevistas en profundidad a estudiantes jienenses de distintas clases sociales, utilizando para ello el esquema de Goldthorpe, Erikson y Portocarero (1979).

⁵ La creación de nuevas universidades como la de Jaén, a principios de los 90, propició para muchos jóvenes la experiencia de ser la primera generación de universitarios de sus familias.



negativa de dificultades, tanto a la hora de sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización. Circunstancias en gran medida explicables, veremos, por la carestía de recursos generadoras de aversiones al riesgo, por la ausencia familiar de tradición escolar, así como por el peso de los sentimientos de deuda y culpa al estudiar y no aportar, que dominan la vida de este tipo de universitarios.

En la segunda parte del artículo esos resultados sobre desigualdad de vivencias y apuestas universitarias, antes de la crisis, se confrontarán con los hallazgos de otra investigación cualitativa más reciente —trabajo de campo con 16 entrevistas realizado entre mayo de 2012 y junio de 2013 en la Universidad de Sevilla— que también aborda la experiencia de otros recientes universitarios de extracciones populares; pero ahora en el actual escenario de recortes y de reordenamiento en general del sistema educativo cuyos efectos multiplicadores de la desigualdad de oportunidades educativas previamente existente ya se manifiestan en múltiples aspectos imbricados. Entre otros: en el aumento del abandono de estudios por motivos económicos, en la intensificación del dilema entre estudiar y/o trabajar «como sea» aun bajo el riesgo de modular la apuesta educativa, en la precarización de las condiciones de estudio, en la multiplicación de las inseguridades que dificultan la necesaria proyección en el porvenir escolar, así como, sobre todo, en la intensificación de la presión estudiantil por el logro y de las restricciones utilitaristas materializadas, por ejemplo, en la anticipación negativa de dificultades académicas y en el recálculo a cargo de estudiantes y padres de los costes directos y de oportunidad derivados de la plena dedicación filial a los estudios. Todo esto además en un contexto de enorme dificultad familiar para el incremento de la inversión y proyección educativa a medida que decrecen las rentas de las clases populares, y se nos impone (en el peor de los momentos posibles) un modelo exclusógeno de financiación universitaria que tiende hacia el costo compartido, como revela el incremento notable de las tasas universitarias en los dos últimos años y sus negativos efectos progresivamente cifrados, si bien únicamente desde la dimensión de los muy probables y/o ya reales abandonos de universitarios por motivos económicos.

Para ilustrar estos hallazgos sobre multiplicación de situaciones y experiencias desigualitarias a la hora de acceder y permanecer en la universidad española de la crisis, los cuales conectan y reactualizan las vivencias de desigualdad estudiantil analizadas en la primera parte del texto, en esta segunda parte nos centraremos específicamente en el caso de los becarios, una especie de estudiante de clase obrera seriamente amenazada como consecuencia de una (socialmente injusta, inoportuna y no sustentada en datos que la justifiquen) reforma en el sistema de becas que bajo el pretexto de la búsqueda de la excelencia multiplicará las condiciones —junto a otras modificaciones y circunstancias que amenazan a nuestras universidades públicas, pero que desbordan los objetivos y espacio de este artículo— para la desigualdad de oportunidades educativas.



EL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE CLASES BAJAS EN LA UNIVERSIDAD. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE LA DESIGUALDAD

Del análisis de los discursos de los jóvenes universitarios de diferentes procedencias sociales destacaremos, en primer lugar, una clara divisoria entre dos formas bastante diferentes de entender y abordar la vida como estudiante. Estos dos tipos implicarían, en un caso, asumir el estatus estudiantil sin necesitar en principio de elaborar argumentos que lo justifiquen («jóvenes autocomplacientes»). En el segundo caso, en cambio, nos hallaríamos con la vivencia de la apuesta universitaria como deficitaria de este tipo de argumentos legitimadores («jóvenes con sentimiento de deuda»). Esta divisoria tenía mucho que ver con el modo en que se asumía la relación entre los conceptos «juventud» y «estudios», así como con la forma de valorar la dependencia de los padres. Como sabemos, ser estudiante universitario implica en muchos casos dedicar unos años a invertir en educación dejando además de percibir los recursos que supuestamente se podrían obtener de haber ingresado en el mercado laboral, y asumiendo en ese sentido cierto grado de dependencia de la familia de origen. Así, el estatus de universitario, idealmente al menos, supondría una redundancia de la identidad juvenil. En ese sentido, el análisis reveló que cuando se pretendía apreciar dicha identidad en los discursos de los estudiantes, lejos de identificarlo como un constructo social universalmente reconocido, lo que se hallaban eran diferentes demarcaciones sobre los que se consideran los límites admisibles, justos, legítimos, que definirían la categoría de edad «joven». Esto nos estaría por tanto informando de diferentes estructuras de derechos y deberes en el seno de la familia. Derechos y deberes que, además, responden a patrones que tienen mucho que ver con la clase social del estudiante.

Así, el estudiante de orígenes populares se caracteriza por un modo de entender la etapa universitaria en que la dependencia económica familiar que ésta puede implicar no se asume gratuitamente. Antes bien, el peso de la deuda que esa dependencia prolongada e indefinida haría contraer con los progenitores genera en este tipo de universitario una suerte de tensión que les hace tener que legitimar su estatus de estudiante

- Además, yo vengo de una familia que soy... prácticamente el primero que estudia carrera, y, por ejemplo, mis hermanos menores míos están trabajando. Hombre a mí..., para mí eso supone una responsabilidad ya con la edad que tengo seguir estudiando. No haber terminado ya (Sergio, 5).

Se trata de un perfil de estudiante bien consciente de los costes que implica la apuesta universitaria. Estos suelen hacerse muy explícitos en los discursos en términos no sólo de recursos directos empleados, sino incluso también de los indirectos, de lo que se deja de percibir por estar dedicado a estudiar. De hecho, la suspensión de los planes de una supuesta emancipación, que saldaría generacionalmente y de un modo definitivo la deuda con los padres, parece computarse en algún caso como coste de oportunidad.



- Sí, tengo un hermano mayor. Y ese es el hándicap de alguna manera porque es... yo tengo veintiocho años, él con veintiséis años se casó, y él casado pues va estudiando. Se está sacando Filología Inglesa, por libre, y entonces...
(...) Entonces mi familia lo único que influye que eso, en quemarme un poquillo la sangre por parte de mi hermano. Pero que yo por ejemplo antes sí me agobiaba más el hecho de... del futuro ¿no?, porque decía, joé, tengo que hacer la mili, la objeción esta... son... me va a comer todo el tiempo, y si no, no voy a poder buscarte la vida (Mario, 27-28).

Obviamente los recursos subjetivos de los estudiantes cuentan. Un estudiante brillante, o al menos con los resultados necesarios para mantener por ejemplo una beca, no necesitará convencer a nadie de lo legítimo de su apuesta. Ahora bien, el umbral de resultados que se consideran satisfactorios sí puede estar muy condicionado por el capital económico y cultural familiar, como veremos. En cualquier caso, se constata en estos chicos una tendencia muy marcada a dar cuenta de sus resultados, o al menos a mostrar ostensiblemente que se es «responsable» en el trabajo académico.

- O sea, mal no, salí bien, sí me quedó una... porque a mí es que nunca me había quedado ninguna para el verano, y a mí eso fue la leche vamos. Además, fue una asignatura que me dejé. Me agobié y ni me presenté al examen ni nada. Que no... fue el agobio. Que no sé, que yo quería ser responsable, porque aunque no había problemas económicos pero no sé. Que son un dinero que yo sé que a mis padres les está costando trabajo ganarlo. Y... que más o menos intentas... te agobias un poquito, no sé... (Cristina, 9).

En este intento de compensar el «déficit de legitimidad de los estudios» a veces se cae en una extrapolación de predisposiciones y aptitudes laborales a la esfera de la actividad académica que resulta en ocasiones cuando menos sorprendente, e incluso disonante, con una supuesta actividad intelectual. Otras veces se trata simplemente de justificar por medio de la ayuda familiar la dependencia de la familia que implica la apuesta universitaria.

- Por eso te digo que muchas veces ser del campo también tiene sus ventajas. Porque yo ese valor... yo eso lo tengo porque nosotros vivimos allí... yo estoy acostumbrada a todo. Vamos, a mí no me da miedo de nada, ni a la oscuridad, ni a tenerme que levantar temprano, ni más tarde, nada. Yo a mí no me... (Sara, 7).
Eso te digo que eso eso... eso tiene mucha... mucha tela marinera. Muchas veces yo ya desesperada, de decir, madre mía, yo podría, yo podría rendir mucho más si no tuviera que ayudarlo en esas cosas, pero es que si no le ayudo... Ellos me están dando a mí... me están costando una carrera, yo tengo también que ayudarles en lo que pueda. Y me aguanto. Y si después tengo que recuperar el tiempo perdido por la noche, lo recupero (Sara, 16-17).

En otros casos de obvias limitaciones económicas de la familia, o de «deficientes» resultados del joven (reales o previstos, por ejemplo, por la especial dificultad de la carrera), el compaginar los estudios con la realización de algún trabajo parecen ser conductas orientadas a restaurar cierto equilibrio en la estructura de derechos en



las familias de estos jóvenes, algo que como veremos se manifestará especialmente en el caso de los becarios actualmente. En estos casos no se trata tan sólo de un ejercicio expresivo de la homología trabajo-estudios, sino que el trabajo en sí se convierte en un argumento pragmático legitimador de la tensa y contradictoria apuesta promocionista vía estudios universitarios.

(...) como yo mis padres me mandaron a estudiar, como yo no he respondido en los estudios... yo digo bueno, yo no he respondido en los estudios pero tampoco tengo que ser una carga para ellos económicamente. Ellos me dieron la oportunidad, bajo su... o sea, lo que estaba en sus manos, de decir tú haces esto, la oportunidad que tienes es ésta, como yo fallé... yo dije, bueno, pues económicamente no tengo que ser una carga. Entonces ya por eso me busqué yo... y buscarme la vida, ¿comprendes? Para... para que... y creo que fue como excusa para que no me dijeran nada de los estudios (María, 15).

El estudiante con sentimiento de deuda y mala conciencia por la dependencia económica con respecto a su familia, en otro orden de consideraciones, responde en todos los casos a hijos de pequeños campesinos y/o jornaleros, o de obreros. Nos encontramos, pues, con un conjunto de estudiantes de orígenes populares en que, pensamos, hay limitaciones de recursos disponibles para invertir en las estrategias educativas de los hijos; y, además, no suele existir una tradición previa de realización de estudios universitarios. Todo ello, resumiendo, les sitúa en una posición que muestra cierta necesidad de legitimar ante los padres un estatus en el que el derecho del hijo a vivir teniendo suspendido el tema del trabajo, lejos de ser incuestionable, ha de conquistarse de algún modo: demostrando aprovechamiento académico; aún más, garantizando el logro para el mantenimiento de una beca si se depende de ella⁶; compatibilizando estudios y trabajo o ayuda familiar, etc. El compaginar algún tipo de 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 especialmente estresante), que realmente pragmática. Y es que, en general, en estos jóvenes que viven un fuerte sentimiento de deber hacia los padres, —y éste es un rasgo que queremos enfatizar especialmente— encontramos una mayor dependencia de los resultados académicos a lo largo de toda la carrera.

⁶ Recordemos «el becario» de Hoggart (1999), quien ya en 1957 describe el modo en que los buenos estudiantes de las clases trabajadoras, que logran alcanzar los niveles educativos superiores gracias a la obtención de becas, viven su relación con el aprendizaje de un modo formalmente exitoso, pero caracterizado por una profunda falta de identificación subjetiva, tanto con el conocimiento como con la cultura entendida como saber desinteresado. El desarraigo físico y social de su grupo de procedencia (del que saben que su apuesta educativa les aboca inexorablemente a abandonar), así como la estrecha dependencia del éxito escolar en que se basa exclusivamente su apuesta promocionista, les hace en muchos casos vivir de un modo bastante angustioso su carrera escolar.



La dependencia del logro académico de los estudiantes de clase trabajadora, además, la hemos visto así mismo concretada en las decisiones iniciales de estos estudiantes. Recordemos las menores tasas de escolarización de los jóvenes de clases bajas, así como su mayor predisposición a las carreras más cortas y/o fáciles, lo que apunta a un aparente carácter menos ambicioso de éstos. De hecho, en nuestro análisis identificamos⁷ dos tipos ideales de elección de estudios que guardan una estrecha coherencia de significado con los diferentes modos de vivir la apuesta estudiantil y la identidad juvenil que acabamos de diferenciar. Así hemos podido distinguir entre un elector contingente, cuyos orígenes populares le hacen sentir la apuesta universitaria como una cierta ruptura con su posición de clase, y un «elector nato», correspondiente a familias de clase media no manual y alta.

El elector contingente es un tipo de estudiante cuya decisión de venir a la Universidad supuso un acto deliberativo de toma de conciencia de los costes y los posibles beneficios de la acción, en tanto ésta nunca se dio por garantizada. Se esgrimen seguridades y familiaridades (lo que estudian los iguales, por ejemplo, aunque eso no coincida con las preferencias personales) como argumentos que llevaron a optar por los estudios elegidos que parecen resultarnos poco «racionales»⁸. Apreciamos así mismo que en las decisiones prima la evitación de apuestas arriesgadas, en cuanto a la supuesta posibilidad de fracasar, sobre los beneficios que se pudieran obtener.

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).

⁷ Y éste fue uno de los temas en que más coincidencias encontramos entre nuestro trabajo el de los estudiantes universitarios británicos, lo que dio lugar al artículo con que comenzábamos nuestra exposición (Langa y David, 2006).

⁸ Sobre el concepto de racionalidad, aclarar que frente a los teóricos de la acción racional, que presuponen la acción utilitarista para todos los actores y circunstancias, optamos por todas aquellas tradiciones que subrayan más el peso en las decisiones de los «habitus», el efecto de las «fuerzas de inercia», la existencia de pluralidad de repertorios culturales, la diversidad de perfiles psicosociales, y en fin, las regularidades que podemos encontrar en las formas de decisión de distintas posiciones sociales. Son precisamente esas regularidades las que nosotros hemos querido identificasen nuestra investigación reconstruyendo así las razonabilidades o «razones prácticas» (Bourdieu, 1997) de los sujetos.

- Yo... pues más me incitaron también los amigos con los que estaba que estudiamos todos lo mismo y porque veía que tenía más salida hacer... que otras carreras y que veía yo que era una carrera que podía yo terminar.
D. Cómo que podías terminar, que había carreras que tú pensabas que no...
- Sí, que no podría terminarlas. Por los años y... por el gasto también de la carrera. Y por las dificultades que tiene también la carrera (Pepe, 1).

En muchos casos se busca en los prometedores resultados de la etapa pre-universitaria el motivo para justificar el hecho de emprender la vía de los estudios superiores. Parecen actuar, en efecto, 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.

- 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).

A lo anterior habría que añadirle el carácter más aparentemente azaroso («serendipity»), o al menos contingente, de las elecciones, resultante de que éstas nunca se dieron por garantizadas, sino que, al contrario, fue necesario argumentarlas, lo que muchas veces se hizo 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 que por ello no necesitaba explicitarse.

- 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 manía⁹ 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 (Alicia, 8-9).

Por otro lado, hay un claro predominio de las constricciones financieras en la toma de decisiones. Estudiar, ya lo hemos visto, se representa para estos jóvenes como algo costoso; implica un sobreesfuerzo, un sacrificio para la familia, que en

⁹ El término «manía» (se refiere a su madre) de algún modo nos informa de que la opción de hacer estudios superiores constituía algo así como una extravagancia, o al menos una conducta extraordinaria.



ningún momento han dado por garantizado, y del que por ello son muy conscientes y explícitos. Venir a la Universidad supone un hito, una novedad en las trayectorias familiares de este tipo de estudiantes. El subrayar mucho los costes hace que los discursos se tiñan en no pocas ocasiones de un tono economicista.

- ¿Quién te paga a ti ese año? No sólo lo que tú te gastas ese año, o lo que se gasta tu familia en ti, el tiempo que tú pierdes, lo que dejas de ganar... porque tú lo que estás deseando es de salir ya a trabajar y despuntar para... para lo que te haga falta en la vida y para... para lo que le hace falta a todo el mundo. Un coche, casarse o lo que sea (Sergio, 19).

Muestran estos estudiantes muchas veces una vinculación instrumental con la institución universitaria, una expresión aparentemente muy calculadora o muy explícita sobre las motivaciones extrínsecas o, como acabamos de ver, las constricciones prácticas (económicas, geográficas, etc.).

- Sí. Estábamos... estábamos a lo mejor un día para decir «Pedro, por qué no vienes el fin de semana aquí a Jaén?» Y le decía «yo no me puedo venir aquí a Jaén porque estoy allí con mis amigos en el pueblo y...». Además, a mi padre tampoco le gustaba que viajase mucho. Y le decía que no. Siempre decía que no (Pepe, 25).

En el polo opuesto al elector de clases populares, el «elector nato», normalmente de clase media o alta, para el que venir a la Universidad constituía la opción más probable, prácticamente garantizada, que por ello no necesitaba argumentarse. Siempre tuvieron claro que tras las enseñanzas medias 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». Hemos apreciado que, en efecto, 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. Estos electores natos parecen moverse en un contexto que les hacen ver sus «futuros imaginados» (Ball, 1999) en clave de derechos («entitlement») y garantías que les permiten gestionar la suspensión en el tiempo de los planes de emancipación sin que les cause demasiada desconfianza o incertidumbre. El futuro parece estar inscrito en el propio presente en forma de «protensión» («propósito prerreflexivo de un porvenir que se presenta como un cuasipresente dentro de lo visible») (Bourdieu, 1999). Frente a las licencias expresivas de estos estudiantes autocomplacientes, el universitario de clases populares tiende, como ya antes dijimos, a elaborar un discurso más «utilitarista» y/o deliberativo (Hatcher, 1998) acerca de su experiencia en la Universidad.

Precisamente la heterogeneidad en los modos en que se construye la categoría de edad «joven» nos está informando sobre formas muy diferentes de valorar, construir, y negociar la opción de realizar estudios universitarios. Para las clases populares, que vienen siendo objeto especial de nuestra atención en este artículo, hemos analizado cómo esta decisión está estrechamente implicada en una apuesta promocionista que necesita darse algún tipo de argumentos justificativos. La actitud legitimadora de la actividad estudiantil puede revestir formas muy diversas, que en



parte nos remiten a los recursos económicos que efectivamente pueden movilizar las familias para la educación de sus hijos, pero también al grado de predisposición que éstas tengan para realizar inversiones educativas. La mayor tendencia a seguir estudiando a determinadas edades, en otras palabras, el que las apuestas universitarias estén inscritas en mayor medida en ciertas configuraciones familiares, constituye en sí un tipo de «capital cultural». La más endeble predisposición a seguir estudiando de las clases populares les hace ser más dependientes de los logros académicos e incluso sobredimensionar el sentido de los costes y las limitaciones. Esto se manifiesta, por un lado, hemos visto, en las elecciones iniciales, lo que puede explicar parte de las desiguales tasas de escolarización que constatábamos al comienzo de este trabajo; y, por otro, a lo largo de toda la carrera.

En relación con las elecciones aparentemente menos ambiciosas de los estudiantes de clases bajas, no olvidemos que, en efecto, la mayor parte de sus iguales se quedaron en el camino¹⁰. Es decir, nos encontramos en los niveles universitarios con carreras muy sobreesleccionadas, y aun así, los que deciden venir a la universidad parece que optan más por vías menos arriesgadas. Los teóricos de la elección racional (Erikson y Jonson, 1996; Goldthorpe, 1996) explicarán este fenómeno señalando cómo las decisiones de las clases bajas son, a un mismo nivel de rendimiento, menos arriesgadas y menos ambiciosas que las de las clases superiores, pues los costes son mayores para aquéllas, ya que tienen menor capacidad para absorberlos, y los beneficios esperados de continuar invirtiendo en educación son también menores que para las clases superiores (dado que no continuar estudiando no significaría para ellos descender socialmente, como sí les ocurriría a las clases más altas («efecto suelo»).

Desde otras perspectivas, críticas con la del actor racional, y más en sintonía con la nuestra, autores como el británico R. Hatcher (1998) consideran que el comportamiento menos arriesgado de las clases populares no sólo puede explicarse como un cálculo adaptativo plenamente consciente y realista, sino que actúan las llamadas «inertial forces», es decir, ciertas tendencias o formas de comportamiento más regulares en determinadas posiciones sociales. Las acciones de los chicos de clase obrera a veces se ajustan a lo que proponen los teóricos de la acción racional —nos dirá—, pero otras veces muestran una «racionalidad» distinta, o incluso una ausencia de racionalidad en tanto que los fines que persiguen no son claramente identificables como utilitaristas. Así distingue entre lo que sería un tipo de racionalidad estratégica «natural» (las de las clases medias que se mueven desde muy pronto por el sistema educativo eligiendo las vías más prestigiosas para sus hijos), con lo que sería una elección hecha desde posiciones sociales más bajas, con menor capital cultural y por ello menos información sobre cómo «navegar» por el sistema educativo, pero que optan por utilizar la escuela como medio de mejorar la posición de entrada en un mercado laboral cada vez más competitivo. En este segundo caso se apreciaría una orientación instrumental más explícita que en el de las clases medias.

¹⁰ En las transiciones educativas anteriores; tengamos en cuenta las siempre más altas tasas de fracaso y abandono escolar para las clases populares.



También desde una perspectiva opuesta a la de la elección racional, D. Reay (1998) y Ball, David y Reay (2002) estudian la influencia del «habitus» familiar e institucional en Gran Bretaña a la hora de elegir educación superior. Enfatizan la importancia del capital cultural de las familias, más allá del económico, dado que dicho capital va a ejercer una gran influencia a la hora de proporcionar al estudiante información sobre las distintas vías que puede elegir, los requisitos, las posibles salidas, etc., de modo que los estudiantes de clase media con elevado capital cultural serán más autónomos con respecto a la influencia meramente escolar, podrán adoptar decisiones más ajustadas, y así estarán en disposición de buscar más las ventajas comparativas a la hora de elegir uno u otro tipo de estudios. Destacan estos autores, por otra parte, que la diferencia principal entre los chicos de clase media, sobre todo con capital cultural, y los de clase obrera, se concreta en que para los primeros ir a la Universidad siempre se ha vivido en clave de certidumbres y confianzas, mientras que para los segundos los procesos de elección se muestran mucho más fluctuantes y aleatorios, en tanto que no responden a una conducta que en todo momento se ha dado por garantizada. Se subraya, además, que son los chicos de clase obrera los únicos que se refieren a las constricciones geográficas a la hora de tomar sus decisiones, así como se dan procesos de «autoderrota» en tanto hay determinados tipos de estudios de los que directamente se autoexcluyen.

En cuanto a las decisiones del estudiante universitario a lo largo de su carrera, dejando ya atrás el tema de las elecciones universitarias, ya hemos visto que la necesidad de justificar la apuesta educativa da lugar a conductas como la de plantearse la necesidad de compaginar los estudios con algún tipo de dedicación laboral en caso de deficientes resultados (reales o previstos) como forma de restaurar un cierto equilibrio en la estructura de deberes y derechos familiares. Nos resultan en este sentido interesantes las reflexiones de Hilary Metcalf (2003), que encuentra para Gran Bretaña 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 contribuyendo a la estratificación y jerarquización de la institución universitaria. Dado que los grupos con menores probabilidades de cursar estudios superiores, incluso cuando lo hacen, tienen una mayor presión económica que les orienta a complementar sus ingresos con algún trabajo, éstos tienden a obtener peores resultados académicos. Además, destaca que otro efecto contrario 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 trabajo, autoexcluyéndose de las que no lo hacen o incluso lo prohíben, que suelen ser, además, las más prestigiosas.

De otro lado, no olvidemos que quizá el caso de los estudiantes que viven más objetivamente la presión por el logro académico es el de los que dependen económicamente de las becas. Abordaremos a continuación especialmente esta temática, dado que la política de becas constituye uno de los cambios institucionales acaecidos recientemente que pensamos más pueden afectar a la DOE universitaria por clase social.

Consideramos, en fin, que los diferentes grados de legitimidad con que cuentan los estudios universitarios no son sino «disposiciones para la acción» que



han de ser tenidas en cuenta a la hora de «comprender» los procesos de construcción de las desiguales preferencias educativas que de un modo incontestable y persistente muestran las estadísticas. Pensamos que este tipo de predisposición nos informa de un «habitus» cultural (muy relacionado con el nivel económico y de escolarización) que en todo caso no hace más que mostrarnos de nuevo la desigual disponibilidad de capitales movilizables en el campo de la educación superior con que cuentan los jóvenes y sus familias. La mayor presión por el logro de los jóvenes de clases populares les hace venir menos a la Universidad (procesos de autoexclusión); hacerlo, cuando lo hacen, en apuestas menos arriesgadas; y ponderar bastante más en sus decisiones (continuar o no estudiando, compaginar estudios y trabajo) los costes y limitaciones en caso de deficientes resultados y/o posible pérdida de la beca de la que se depende.

NUEVAS CONDICIONES PARA LA MULTIPLICACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS: LA NUEVA POLÍTICA DE BECAS EN EL MARCO DE OTRAS MEDIDAS DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO UNIVERSITARIO

Una vez analizadas algunas de las situaciones de desigualdad habitualmente experimentadas por los jóvenes de clase obrera a la hora de acceder a la universidad, incluso durante etapas de expansión educativa, nos centraremos en lo que sigue en el análisis de algunas de las consecuencias de los cambios recientes en el sistema de becas en España sobre esas distintas situaciones de desigualdad de oportunidades educativas que ya se daban. Fundamentalmente ilustraremos cómo esta reforma multiplicará las autoexclusiones educativas y determinará estrategias estudiantiles en las cuales la presión por el logro será aún mayor. De cara a dicho análisis no perdemos de vista que el giro experimentado en materia de ayudas al estudio coincide con otras tendencias y cambios de importante calado en nuestra universidad, ya antes barajados y aplicados con negativas consecuencias en otros países, como Inglaterra.

En el mismo trabajo al que aludíamos al comienzo de este artículo (Langa y David, 2006) señalábamos también cómo las transformaciones acaecidas en la educación superior en Inglaterra a partir de la Higher Education Act, implantada en 2004, se materializaron en un más difícil acceso para los estudiantes «no tradicionales» (clases bajas, minorías étnicas y mayores). Estos cambios básicamente consistieron en un notable incremento de las tasas, que se vio acompañado de la sustitución de un sistema de préstamos, en lugar de becas, como forma de ayudar a los alumnos con necesidades financieras. Aunque el gobierno laborista paradójicamente no dejó de tener el acceso de los grupos menos privilegiados a la educación superior como objetivo declarado de sus políticas educativas, las desigualdades persistieron y, además, se concretaron en una presencia desigual de estos sectores sociales en un sistema de educación superior claramente jerarquizado.

En el caso de España, también advertíamos de una más moderada pero clara tendencia al aumento de la financiación privada de las tasas educativas (Hernández, 1998). Si ya el panorama apuntaba indicios nada halagüeños en 2006, la evolución a partir de entonces, en un escenario de crisis, no ha hecho sino agravar una ten-



dencia de restricción del gasto en educación, especialmente a partir de 2010, que ha multiplicado las limitaciones de tipo económico para los estudiantes.

En concreto, las medidas establecidas por el gobierno actual mediante Real Decreto-Ley 14/2012 de 20 abril, las cuales afectan al modo de financiación de los estudios universitarios, conllevan dos cambios sustantivos: un considerable aumento de las tasas universitarias y un profundo viraje en la política de becas. En cuanto a las tasas universitarias, el citado real decreto fija como criterio que el estudiante aumente su aportación y pague entre el 15% y el 25% de los costes efectivos de la enseñanza en primera matrícula. Este porcentaje se incrementa significativamente para las segundas y posteriores matrículas. Entre el 30% y el 40% de los costes en segunda matrícula; entre el 65% y el 75% en la tercera matrícula; y entre el 90% y el 100% a partir de la cuarta matrícula. Para los masters las subidas previstas son aún más elevadas: del 40 al 50% en primeras matrículas, y del 65 al 75% en segundas.

Aunque estas medidas se han aplicado desigualmente por las distintas comunidades autónomas¹¹, al menos en las segundas y posteriores matrículas los precios se han disparado notablemente para todos los universitarios. No es de extrañar, pues, que hayamos vivido un final de curso jalonado de conflictos, desajustes e inauditas soluciones de última hora (fraccionamiento de pagos, fondos sociales de rescate, aparición de mecenazgos), a fin de dar algún tipo de respuesta a aquellos miles de estudiantes¹² que están en riesgo de ser expulsados administrativamente de la universidad por impago de matrícula.

Recortes educativos, leyes segregativas en la enseñanza secundaria, restricciones de las becas, incremento de las tasas, así como multiplicación de las dificultades de muchas familias para mantener o aumentar sus inversiones educativas, estructuran una situación que, prevemos, multiplicará la desigualdad de oportunidades educativas entre clases que ya se daba a la hora del acceso y mantenimiento en los escalones superiores del sistema educativo. Concretamente, ¿cómo afectará la nueva política de becas impuesta?

LAS BECAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA: UN PRECARIO SISTEMA EN SERIO RIESGO

El sistema de becas en España presentaba una serie de déficits susceptibles de mejoras que ahora tampoco se emprenden. El primero: la insuficiencia de la mayoría de las becas a la hora de compensar los costes derivados de la dedicación plena al oficio de estudiante, como veíamos un elemento clave que opera en las estrategias de familias y estudiantes de clases populares a la hora de proyectarse o no hacia la universidad. El segundo: la existencia de exigentes y poco modulados umbrales eco-

¹¹ Destacaremos las subidas más altas, de un 66,7% en Cataluña y en torno al 40% en Castilla León, Canarias y Madrid.

¹² Las actuales estimaciones, bastante provisionales aún, hablan de 30.000 (*El País*, 18-6-2013).

nómicos para poder acceder a estas ayudas, especialmente a las de mayor cuantía¹³. El tercero: los retrasos en la resolución burocrática y percepción de las ayudas, hechos generadores de perversas inseguridades si tenemos en cuenta que quien no recibe la beca solicitada ha de pagar luego matrícula además de otras posibles deudas. El cuarto: la existencia de minoritarios, pero variados, casos de fraude que deterioran la imagen de todo un colectivo ante la sociedad más amplia. Por último, la escasa dotación de becas para los ciclos donde se registra mayor abandono de los estudios. Así, el grueso de los programas se destina a la educación superior, nivel en el que las barreras al acceso ya han causado la mayor parte de sus efectos clasistas como producto de la imbricación de factores económicos y socioculturales (Martínez, 2007).

Pese a estos déficits, desde su configuración en 1983 nuestra política de becas había gozado hasta las reformas de los últimos dos años de un importante consenso. En gran medida éste se debía a que, pese a lo que falazmente se ha venido argumentado para justificar los cambios ministeriales, nuestro sistema de becas, por precario que fuera, combinaba la solidaridad social con la exigencia individual. Por un lado, su existencia contribuía a minorar las desigualdades entre los jóvenes a la hora de proyectarse en el porvenir escolar y afrontar los costes derivados de los estudios. Ésta era la finalidad esencial del sistema, hoy seriamente cuestionada. Por otro, una vez garantizado el acceso no competitivo a becas siempre que se objetivara administrativamente la necesidad de los solicitantes, las becas promovían la rendición de cuentas¹⁴. Actuaban como exigencia e incentivo para el rendimiento en el sistema educativo de los escolarmente heterogéneos individuos integrantes de los grupos socialmente desaventajados y por ello favorecidos por las ayudas. En el marco de ese consenso, hay autores (Carabaña, 2002: 178) que han llegado incluso a valorar las becas (sobre todo las universitarias) como el instrumento más equilibrador, más eficiente y menos perverso de política educativa.

No obstante, aunque la renovación de becas ya estuviera desde hace décadas condicionada a resultados académicos, el principio de igualdad de oportunidades

¹³ En el curso 2010/2011 aproximadamente un 25% de estudiantes universitarios tenía derecho a algún tipo de beca, pero los beneficiarios de ayudas superiores a los 3.500 euros apenas representaban el 4,8% del conjunto de universitarios, según cálculos de las estadísticas educativas de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010-11. Disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/recursos-economicos/becas-ayudas/2010-2011.html>.

¹⁴ Desde 1961, una vez se crea el franquista «Patronato para la protección escolar y la igualdad de oportunidades, la renovación de becas ha estado condicionada a resultados académicos. En trabajos anteriores (Jiménez, Río y Caro, 2012; Jiménez, Río y Caro, 2013) se realizó un análisis de las bases de la reforma de las becas contrastada con un examen de los datos académicos de becarios y no becarios en los años previos a la misma. En todas las ramas y titulaciones los becarios, especialmente quienes recibían ayudas de mayor cuantía, obtenían porcentajes de créditos aprobados superiores a los de los otros estudiantes. En titulaciones como ingenierías-arquitectura, donde la tasa media de créditos superados por el alumnado está en torno al 55%, los becarios aprobaban más del 65% de los créditos. Según Hernández y Pérez (*El País*, Soc. 17/09/2012), los becarios acortan en dos años el tiempo medio empleado por los universitarios españoles en la obtención final de las titulaciones. Por tanto, puede cuestionarse el argumento esgrimido de la incondicionalidad de las becas, «únicamente por ser pobre», y su ineficiencia anterior.



había sido la base asumida y aceptada del funcionamiento del sistema. Pocos han cuestionado hasta fechas recientes lo que hoy emerge en el debate público: si es de justicia redistributiva exigir académicamente más para poder mantener becas a una hija de jornalero que un hijo, en cambio, de una farmacéutica sí capacitada económicamente para afrontar los costes directos e indirectos derivados de los estudios filiales sin necesidad alguna de ayudas públicas.

¿Por qué entonces el rechazo que aquí, junto a miles de amenazados estudiantes, mantenemos frente a la reforma de las becas emprendida? ¿No podríamos una vez más conformarnos y asumir que estas reformas únicamente representan un ajuste técnico del sistema de becas materializado en un mero incremento de las exigencias académicas para acceder a éstas y conservarlas?¹⁵. Mucho nos tememos que no es así. Las medidas actuales implican cambios que tendrán consecuencias negativas sustanciales para la igualdad de oportunidades educativas.

En primer lugar, el decreto anticipa consecuencias sustanciales porque las condiciones académicas sucesivamente incrementadas no sólo serán determinantes a la hora de renovar el derecho a las ayudas, como ya venía ocurriendo. También lo serán a la hora de poder acceder por primera vez a becas en unas universidades encarecidas, lo que fomentará procesos de autoexclusión. Es más, durante la enseñanza secundaria postobligatoria también se exigirán calificaciones superiores a las del resto de sus compañeros a los cada vez más inseguros y menos incentivados estudiantes de escasos recursos aspirantes a alguna beca. Incrementar las exigencias para acceder a becas en secundaria postobligatoria incentivará el abandono escolar prematuro de los perfiles de estudiantes donde más frecuente es este preocupante fenómeno¹⁶. Podemos, así, encontrarnos ante una medida perversa a la hora de «combatir» el abandono escolar temprano.

¹⁵ Además de rebajar sustancialmente la cuantía de las ayudas, para el curso 2013/2014 el gobierno prevé endurecer por segunda vez (ya lo hizo para el 2012/2013) las exigencias académicas, sobre todo para acceder a la primera beca en la universidad. Se exigirá un 6,5 de nota a quienes desde bachillerato pretendan acceder a becas universitarias compensatorias, y entre un 85 y un 100% de créditos superados para renovarlas en siguientes cursos universitarios. También se incrementarán las exigencias académicas para disfrutar de beca durante secundaria postobligatoria, así como la nota para disfrutar de matrícula universitaria gratuita, finalmente rebajada a un 5,5. Además, se reducen las cuantías de los componentes compensatorios y de movilidad de las ayudas hasta 1.500 euros cada uno. También se multiplica la inseguridad generada por los anteriores requisitos al introducirse condiciones variables de ingreso mediante la práctica (materializada en una fórmula matemática) de hacer depender una parte del dinero que se reciba de las calificaciones obtenidas por el solicitante y de las calificaciones y cantidad de otros solicitantes con derecho a ayuda. También se condiciona la percepción del componente de movilidad a que ningún familiar incluido en la declaración de la renta resida en la ciudad universitaria para la que se solicita la ayuda de movilidad. Véase *BOE*: Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto.

¹⁶ La administración andaluza, con cerca del 30% de los becarios del Estado, ha comprobado que, una vez resueltas el 96% de las solicitudes de becas preuniversitarias solicitadas en Andalucía, se ha producido para el actual curso 2012/2013 un descenso aproximado del 10% (de 47.150 a 37.468) en el número de estudiantes de secundaria postobligatoria que (pese a reunir las condiciones económicas no modificadas) quedarán sin ayudas al establecerse, también en estos ciclos preuniversitarios,

En segundo lugar, los efectos negativos de los cambios introducidos en el sistema de becas serán sustanciales porque se acometen —frente a lo tantas veces declarado en el sentido de que se multiplicarían las becas siempre que se decidiera multiplicar las tasas— en paralelo a un incremento notable (aunque variable según comunidades) de los precios de la matrículas. Incremento, apuntábamos, que coincide además con una reducción drástica y generalizada de las rentas de muchas familias, cuyas capacidades de aumento de la inversión educativa —según consta llamativamente la Encuesta de Presupuestos Familiares publicada en junio de 2013— difícilmente va a poder mantenerse en un contexto de crisis y destrucción de derechos sociales. A todo ello sumaríamos un aumento de las dificultades para la materialización del objetivo tantas veces deseado, pero escasamente instrumentado, de fomentar e incrementar la movilidad estudiantil. No hay que despreciar tampoco la dilapidación del capital humano. Como veremos, las dificultades actuales están promoviendo estrategias de autolimitación de las opciones formativas al evaluarse con mucho mayor detenimiento, por padres y estudiantes, las dificultades académicas y los costes de las titulaciones ante la objetiva inseguridad respecto a las becas que ha generado el gobierno.

En tercer lugar, la reforma del sistema de becas, lejos de representar un mero ajuste técnico, implica otro paso más hacia la materialización de un proyecto ideológico que camina hacia una concepción de las becas donde su citado principio básico, favorecer la igualdad de oportunidades, queda subordinado frente a concepciones elitistas de la educación poco compatibles con ese primer principio de igualdad de oportunidades hoy gravemente en riesgo¹⁷. Así, los cambios recientes en el sistema de becas se enmarcan en una apuesta política por una fórmula de universidad pública que, además de regresiva en términos de igualdad de oportunidades, es injusta y clasista, ya que está basada en la exigencia de más meritocracia para poder acceder o continuar en la universidad, pero sólo a los estudiantes que están en peores condiciones socioeconómicas. A lo que asistiríamos, entonces, es a un intento de cambio de modelo en el que únicamente se trataría de ganar en eficiencia aumentando las exigencias para los estudiantes de clases populares. Lo que tradicionalmente se consideraba un instrumento de igualdad de oportunidades pasa a ser crecientemente

una nota mínima por encima de lo que se exige al conjunto de los estudiantes para poder promocionar de curso. Se estima, además, que con las otras nuevas exigencias previstas para para el curso 2013/2014 puede reducirse aproximadamente a la mitad el número de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos becados. Véase Consejería de Educación (Junta de Andalucía), nota de prensa 13 de marzo 2013. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2013/Marzo/nota_prensa_130313_becas.

¹⁷ Como precisa Calero (2012: 1), «la remoción de las barreras para los grupos con menos recursos (objetivo de equidad) no parece compatible con el mantenimiento de una visión elitista; es necesario tener en cuenta, además, que los planteamientos elitistas presuntamente basados en el mérito o en el esfuerzo acaban resultando planteamientos elitistas sin más, ya que el esfuerzo y el mérito dependen, en muy buena medida, del origen sociocultural de la familia».



concebido como una «perversión igualitarista» que desvirtúa el «significado y el fin de las becas»¹⁸.

Actualmente dirigentes universitarios y representantes políticos de distintas formaciones rechazan las reformas de las condiciones de acceso y preservación de becas. Ahora bien, los cambios en la dirección que apuntamos ya se barruntaban en la universidad española desde unos años antes a que llegara a legislar el actual gobierno. El anterior, socialista, ya propuso de hecho medidas de incentivo económico a la excelencia que, si bien no alteraban las bases del sistema de becas basado en la igualdad de oportunidades, empezaban peligrosamente a marcar una dirección también coincidente con la tomada por el Consejo de Universidades. Este propuso unir a «la consideración de la beca como un derecho, mecanismos que animen al estudiante para alcanzar las mejores cotas de su compromiso social, en la forma, por ejemplo, de dotaciones complementarias que incentiven el esfuerzo y la excelencia en el rendimiento académico» (Consejo de Universidades, 2010: 34). Por tanto, aunque el giro regresivo en la política de becas bajo el pretexto de primar la eficiencia y la excelencia debamos atribuirlo a un gobierno, parte de los enfoques que éste aplica en gran medida ya formaban parte de la agenda de gobernanza universitaria.

LAS EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE UN BECARIADO EN RIESGO: EFECTOS PERVERSOS DE LA REFORMA

El gobierno de España todavía no ha ofrecido datos oficiales de los efectos de una reforma del sistema de becas que mantiene los umbrales de renta exigidos a la población demandante, pero eleva como decimos los requisitos académicos exigidos para acceder y conservar estas ayudas. Algunas de las principales universidades estatales, en cambio, sí han ofrecido datos. Las universidades de la comunidad valenciana, una de las que más han subido las tasas, calculaban que con las nuevas exigencias académicas introducidas el 51% de los estudiantes becados en el 2011/2012 perdería la ayuda al implantarse las nuevas condiciones de acceso a ayudas¹⁹. La universidad de Sevilla, en cambio, estimó antes de aplicarse la reforma que con la misma la perderían el 17,9% de sus becarios. Los datos tras resolverse las ayudas

¹⁸ La FAES, fundación de ideas cercana al gobierno, publicaba en 2009 un documento donde se dibujaban a través de gordos brochazos ideológicos los principios de esta reforma. A lo largo del mismo se afirmaba: «Los gobiernos socialistas han desvirtuado el significado y el fin de las becas de estudio. Lo que debería ser una fórmula para recompensar el esfuerzo de los mejores estudiantes se ha convertido, con la actual perversión igualitarista, en un sistema que premia a los mediocres o en una mera ayuda social a familias con niveles bajos de renta, independientemente del resultado académico» (Vermoet Hidalgo: 2009: 108).

¹⁹ «Con el incremento de la nota media (que pasa de 5,5 a 6) y la penalización de los suspensos, el 51% de los becarios de esta institución académica no tendrá ayuda el próximo curso [...] En la actualidad existen 13.226 beneficiarios del sistema de becas público en la Universitat, de los cuales 6.743 no hubieran tenido acceso a las ayudas de haberse aplicado el curso pasado los nuevos requisitos» (El País, Ed. Val. 27/08/2012).



finalmente presentados por el Rector ante el Claustro (4 de junio de 2013) indicaban que había habido un descenso del 20% en el número de becarios²⁰. Como producto de otras extrapolaciones a cargo de expertos en gestión universitaria, de las cuales se han hecho ampliamente eco los medios de comunicación, se ha calculado que el próximo curso 2013/2014 perderían la beca 35.000 universitarios, descendería un 12% el número de becarios, y se pasaría de una tasa de cobertura de becas del 23 al 16% de la población universitaria²¹. En todo caso, al menos en el momento de redacción de este texto, asistimos a un confuso baile de cifras sobre los efectos de la reforma en la reducción del número de becarios. Los medios de comunicación no afines al gobierno publican datos, pero falta un estudio cuantificador de las repercusiones de la reforma.

Aunque emplazados quedamos a la disposición necesaria de más datos estadísticos respecto de los efectos de una reforma que naturalizará e intensificará la discriminación de clase en nuestras universidades²², lo que nos jugamos es tanto que no podemos (ni queremos) aguardar varios años a fin de empezar a dar cuenta de los efectos para la igualdad de oportunidades que pueden tener los cambios antes descritos. Los primeros datos de un estudio en el cual nos planteamos seguir las trayectorias y avatares de diferentes perfiles de becarios, pero sobre todo de poseedores o perdedores de becas compensatorias (Jiménez, Río y Caro, 2012; Jiménez, Río y Caro, 2013), nos servirán de referencia empírica para las argumentaciones y la reconstrucción de las vivencias de un becariado en riesgo, cuyas razones prácticas, nuevos dilemas y estrategias restrictivas como producto de la reforma identificamos, en consonancia con lo que se muestra en la primera parte del texto.

En primer lugar, las nuevas exigencias e incertidumbres derivadas de la reforma estarían suponiendo una intensificación de lo que en la primera parte del texto denominábamos procesos de autoexclusión o de elaboración de preferencias reductoras de riesgos ante el objetivo incremento de la inseguridad y de la dificultad para afrontar los costes que sobrevienen con los estudios. Actualmente estas situaciones afectarían, de manera crítica, a estudiantes en las puertas de acceso a la universidad. Después de prepararse y afrontar costes de oportunidad con tal obje-

²⁰ «El Estado ha denegado 13.000 de las 30.000 solicitudes de becas cursadas por los 60.000 estudiantes de Grado que tiene actualmente la institución [...] Un 43% de los alumnos que aspiraban a una ayuda del Gobierno para empezar o continuar sus estudios universitarios tendrán que buscarse una financiación alternativa o abandonar la carrera. Las cifras son más que negativas si se tiene en cuenta que la denegación de becas ha aumentado un 18,1% con respecto al curso anterior, en el que fueron 11.000 los alumnos que se quedaron sin las ayudas para pagar la matrícula y otros gastos generados por los estudios» (*Diario Sevilla*, 05/06/2013).

²¹ Corresponde la facilitación de estos datos a un medio de comunicación al experto universitario Hernández Armenteros. El primer medio que lo difundió fue Cadena SER. Véase: http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/35000-estudiantes-pierden-beca-recortes-ministro-wert/csrcsrpot/20130612csrcrsoc_2/Tes.

²² En el momento de redacción de estas páginas conocemos que el Consejo de Estado ha instado al gobierno a un estudio detallado de los impactos de la reforma que, no obstante, es publicada en *BOE* el 2 de agosto de 2013.



tivo —incentivado por la costumbre de otros perceptores de becas en sus medios de origen que pudieron «ver la universidad» gracias a las mismas—, actualmente estos jóvenes estarían sin embargo descartando —con mucha mayor frecuencia que años atrás— la opción universitaria ante el incremento de las tasas, la incapacidad familiar de mantener o aumentar inversiones educativas, y la multiplicación administrativa de las dificultades y de las inseguridades para conseguir y renovar las becas. Estas auto-limitaciones formativas serían más frecuentes, en todo caso, entre becarios de zonas rurales cuyos gastos de desplazamiento a las ciudades universitarias se multiplican.

- Va a hacer la selectividad para tenerla ahí hecha, pero me dijo que no sabe si va a poder irse a estudiar a la universidad porque como estaban las cosas con las matrículas y las becas no veía que pudiera [...] Estoy seguro de que hay muchos más casos que están diciendo: la cosa está muy fea, puede que no sea el momento de estudiar²³. Para una persona que acaba de hacer bachillerato, que puede y quiere estudiar no debería haber alternativa (Antonio, Ingeniería Aeronáutica, B10).

La existencia de las becas, comprobábamos en otro estudio (Río y Jiménez, 2013), no sólo servía a familias y estudiantes para solventar constricciones materiales en el presente. La posibilidad de alcanzarlas también constituía un recurso para proyectarse en el porvenir escolar con más seguridad, imponiéndose además en casos de discordancias de expectativas las opciones formativas de los futuros universitarios con respecto a las muchas veces todavía más cautas y calculadas —en términos de costes de tiempo, dificultad y utilidad laboral de las titulaciones elegidas— apuestas educativas de los padres de escasos recursos. La autonomía del estudiante a la hora de elegir sin tanto justificar sus opciones, y con cierto margen de rectificación de errores al elegir una titulación, se ve seriamente amenazada en el nuevo contexto, por tanto.

- Dependiendo de si tienen becas, si les viene beca sí se plantean hacer la carrera, si no, se plantean hacer un módulo en el pueblo de al lado que por lo menos no tienen que pagar nada, el transporte y ya está [...] Estamos acostumbrados a que siempre nos viene becas, ahora esto del recorte no estamos acostumbrados. Y tú piensas: ¿Y si no me viene? Y si me quedo sin... Eso hace que mucha gente se piense si estudiar carrera o no. Se están pensando mucho si venir o no, no es lo mismo (Araceli, Magisterio, B14).

¿Y aquellos que gracias a la existencia de becas sí pudieron «llegar a la universidad»? Muchos reconocen que, en el contexto actual, difícilmente se hubieran planteado esa opción de «venir» que ahora implica «sacarse la carrera perfecta».

- Yo trabajé con la idea de poder venir, pero si no fuera por la beca no estaría aquí. A una niña de 17 años se la explota, se le paga muy poco, ahorré muy poco dinero.

²³ Casos extremos, de los que gustan al periodismo, se han dado de estudiantes que no han podido realizar Selectividad al carecer en ese momento su familia de recursos para sufragar la tasa de inscripción.

Con lo que ahorré me podría haber pagado un par de meses y con lo que ahorró mi madre, otros dos. Y el resto de la carrera, ¿quién me lo paga? A mí me abrió un mundo la beca [...] Si lo hago ahora [decidir ir a la universidad], es que directamente diría no voy a ser capaz de sacarme la carrera perfecta; no voy a ser capaz de sacarme todos los créditos por año, todos, todos. Entonces, para qué me lo voy a plantear; no me lo planteo (Irene, B2 Periodismo).

A su vez, las menores posibilidades actuales para que sus dificultosas trayectorias universitarias sean secundadas por los hermanos menores («a punto») intensifican los sentimientos de culpa y deuda que, veámos, azotaba la dificultosa, contingente, medida y continuamente justificada presencia en la universidad de este perfil de jóvenes. Hay de hecho universitarios que, al considerarse con más y más inmediatas opciones laborales o al sentir culpablemente el fracaso de la pérdida de la beca, se plantean incluso renunciar o interrumpir proyectos formativos («quitar-me», «no hacer el máster») para que puedan invertirse todos los menguados recursos familiares en la formación de los hermanos menores.

- No tenemos para pagar dos matrículas [...] Me es más fácil buscarme un trabajo yo que buscárselo ella [...] Y no lo veo justo porque yo quiero estudiar, lo mismo que mi hermana tiene derecho a preparase (Ana, Ciencias del Trabajo, B3).

En algunos casos la retirada es un futurible bastante probable. En otros hablamos de hechos. Esta alumna finalmente se presentó a algunos exámenes, una vez sus padres consiguieron dinero para pagar la matrícula a final de curso, pero regresó al pueblo al recibir la denegación de la beca.

- En verdad, la decisión más que nada fue mía [...] Hablé con mi padre, dijimos, bueno, si no se puede pagar pues me tendré que volver a mi casa, y que me tenía que volver [...] Y si veo que el año que viene va a seguir estando igual, prefiero no seguir, prefiero hacer otra cosa, un módulo de formación profesional (B14, Araceli, Magisterio).

Otro efecto perverso de la reforma —también desde el punto de vista propio de la teología del capital humano que arguye la necesidad de maximización de la inversión educativa y de la atracción de los estudiantes más capacitados hacia estudios considerados con mayor valor social añadido— es la multiplicación de las razones prácticas para la elección inicial o la migración hacia titulaciones universitarias «más cerca de casa», de «menor nivel»; pero consideradas «más fáciles» para «mantenerse con becas». La presión por el logro y la evaluación de costes —características de los estudiantes de clases populares que se subrayaban en la primera parte del artículo— se intensificaría como producto de las reformas²⁴.

²⁴ Como vimos, los jóvenes de clase obrera mantendrían a la hora de la elección de titulaciones una mayor sensibilidad a los costes económicos, geográficos y de otra índole que representarían sus opciones.



- La doble titulación sólo está en Sevilla [...] es de Jaén, ya ha estado viendo si se va a otro sitio, si hace Derecho allí en Jaén [...] Estoy en una doble, que es más difícil que si te vas de esta universidad para hacer Derecho solo (Lola, Doble Titulación Derecho-Gestión Pública, B1).
- Y ahora, una vez que ya me veo en la tesitura de una matrícula de 1.570 euros el primer año que no tengo beca, que es mi segundo de carrera, es ahora cuando realmente te planteas el hecho de ¿he elegido bien la carrera o tendré qué cambiarme? [...] Yo puse periodismo de cuarta opción, pero ya pasas a planteártelo más seriamente. Si no puedo con una carrera científica, habrá que probar otros caminos (B13, Doble grado, Físicas e Ingeniería de Materiales).

Por otro lado, la multiplicación de las inseguridades a la hora de conservar las becas, así como el aumento de los precios de las matrículas, estaría obligando a los estudiantes a la puesta en marcha de estrategias que derivan en una precarización de las condiciones de estudio con efectos negativos para el mantenimiento de la productividad y de la competitividad escolar. Es lo que los estudiantes definen como el «círculo vicioso» estudiado por Metcalf (*op. cit.*) en el caso de los estudiantes trabajadores. Perder la beca —a veces sentir el miedo cada vez más objetivado a perderla y tener luego que afrontar deudas con la propia universidad, incluso con bancos— obliga a poner en marcha estrategias de ahorro o de búsqueda de recursos que lleva hasta condiciones de estudio flexibles: «pedir apuntes», «regresar a los exámenes», «pegarse la paliza de ir y venir», «buscar de lo que sea este año»... Dichas modulaciones ponen en riesgo, sin embargo, la probabilidad de recuperar las condiciones de rendimiento académico para mantener o recuperar posteriormente las ayudas perdidas²⁵.

- Cada vez me van a exigir más y cabe más la posibilidad de que te quede alguna y te quitan la beca y te quitan... y encima tienes que pagar matrícula, y un buen dinero [...] Y yo ya me he planteado ir y venir [140 kilómetros] Mi estrategia es ahorrar de donde pueda siempre para el próximo año por si acaso me quedo sin beca. Yo sé que yo puedo, pero no sé hasta... me puede ir un día mal (Lola, Doble Titulación Derecho-Gestión Pública, B1).
- De hecho estoy buscando trabajo La cosa está muy mal, pero estoy buscando trabajo... Dar clases particulares es lo que he hecho siempre —y lo que sigo haciendo— y con eso pues sacarme algo... Con el agravio de que ahora las tasas de la matrícula

²⁵ «Y más con Bolonia», un ejercicio de ilusionismo pedagógico cuyas renovadoras metodologías de evaluación no vendrían sino a renovar e intensificar la discriminación negativa hacia los estudiantes que tienen que trabajar, y no precisamente para poder viajar. Para los estudiantes trabajadores, los efectos discriminatorios de las exigencias de Bolonia (diversificación de horarios, más prácticas y clases obligatorias, plazos incesantes de entrega de trabajos, más trabajos en grupo que multiplican las interdependencias que producen las calificaciones, algo especialmente crítico para los becarios...) se ven incrementados por la nueva ofensiva contra los derechos laborales que, en el caso sensible de los jóvenes, dificulta su planificación como estudiantes al verse cada vez más supeditados a lo que se llama flexibilización: a los cambios imprevistos de turno, a la inseguridad de los periodos de trabajo-no trabajo, a la ausencia de permisos para presentarse exámenes.



también han subido. A estas alturas no puedo dejar la carrera ya porque ya llevo mucho peso lectivo encima y no me queda tanto... Me he planteado irme a Jaén y estudiar a distancia: hablar con mis compañeros casi diariamente para preguntarles sobre las asignaturas, lo qué van dando, y yo allí tirar de biografía... de bibliografía más o menos específica, recomendada por los profesores y por mis compañeros... En general sería un poco de autodidacta (Antonio, Ingeniería Aeronáutica, B10).

Muchos becarios buscaban trabajo en verano, siendo ésta otra obligada razón para asegurarse en los finales de febrero y junio los rendimientos que garantizaran la beca del próximo curso. «Aunque la cosa también está difícil», en la nueva situación que la mayoría definen como de «incertidumbre», «miedo», «ansiedad», «frustración», «más presión», «abuso», «cambio en las reglas a mitad de partido», así como de exigencias «increíbles, no lógicas», buena parte de estos estudiantes cambian de estrategia y se plantean ya trabajar «de cualquier cosa», incluso dando prioridad a la consecución de un salario («preferiría coger el trabajo») frente a la formación en la cual se había venido invirtiendo como opción prioritaria anteriormente.

- La verdad es que te quita mucho tiempo. Tienes que ir trabajando todos los días, que no es por exámenes finales, y la verdad es que sería bastante complicado. Hombre, yo intentaría compaginarlo pero yo sé que sería bastante complicado. Y aun así... Si me quitan la beca es como un círculo vicioso: me tengo que poner a trabajar, y todavía menos tiempo le voy a poder dedicar a los estudios, entonces más larga se me va a hacer todavía (Reyes, Ingeniería de Edificaciones, B6).

Tal vez todos estos muy probables o ya confirmándose efectos negativos de la reforma del sistema de becas sobre la igualdad de oportunidades educativas, puedan contraponerse a algunos efectos declarados como objetivos de la reforma que algunos no dudarían al calificar de muy positivos, como la intensificación del esfuerzo de algunos socialmente marcados jóvenes a raíz de las nuevas exigencias. También hay evidencias al respecto.

- En el segundo, cuando nos dijeron eso (los cambios de la reforma) yo me esforcé muchísimo. De hecho saqué cuatro matrículas de cinco asignaturas. Pero ya fue por decir: «A mí no me van a quitar la beca ni de coña». Porque es que no me la quitan porque es que me voy a la calle [...] A los otros simplemente no se les exige. Es que a nosotros se nos exige porque estamos condicionados a una prestación pública [...], a los otros es lo que les exija sólo su padre y su madre. Nosotros al ser becarios y al recibir una subvención del Estado pues... ya estamos en el punto de mira, simplemente por ese hecho (Cristina, Criminología, B9)

Sin embargo, convendría cuestionarse qué clase de promoción de la excelencia y del esfuerzo es aquella que focaliza y eleva las exigencias, pero sólo al tipo de alumnos que más obstáculos sociales han tenido que sortear hasta llegar y después de llegar a la universidad. Este cuestionamiento es recurrente entre los estudiantes objeto de una reforma identificada con un modelo de meritocracia clasista.



CONCLUSIONES

Actualmente nuestra educación universitaria se ve expuesta —si no logramos evitarlo— a un serio desafío de corte elitista que supondrá un incremento en la desigualdad de oportunidades educativas. Incremento, sí. ¿Es que acaso asistíamos antes a una universidad igualitaria? La primera parte de este texto ilustra cómo no era así, ni siquiera en épocas consideradas más propicias para felices e inclusivos sueños escolares. La segunda parte, centrada en la identificación de algunos de los efectos de las reformas de las becas universitarias, ilustra situaciones que advierten de los nuevos riesgos de recomposición clasista en la universidad como consecuencia de recientes cambios legislativos, como los que afectan especialmente a la arquitectura y principios del sistema de becas. Los cambios en el mismo estarían promoviendo estrategias restrictivas de los proyectos formativos, junto a la precarización de las condiciones de estudio, de los jóvenes universitarios de clase obrera que llegaron a la universidad de la crisis —y de sus más jóvenes semejantes sociales aspirantes a la universidad—, a la cual muchos no llegarán en el contexto actual.

No obstante, el artículo también muestra cómo las estrategias restrictivas ya marcaban la vida de los universitarios de clase obrera antes de estas reformas. Sus experiencias universitarias —a diferencia de los jóvenes de clases aventajadas que contemplaban la elección y la estancia en la universidad como derecho natural, no condicionado por los resultados— estaban teñidas frecuentemente de sentimientos de deuda, contingencia y precariedad que se materializaban en una mayor presión por el logro y en procesos de autoexclusión, en apuestas escolares menos ambiciosas ante la necesidad de compaginar estudios con empleos o, especialmente en el caso de los becarios, de evitar resultados académicos negativos que impidieran el mantenimiento de unas ayudas esenciales. Ayudas cuya preservación actualmente se complica ante la elevación de las exigencias académicas que experimenta únicamente el perfil de estudiantes que más obstáculos sociales debe superar antes, durante y después de su estancia en la universidad.

El previsible aumento de la desigualdad de oportunidades educativas que producirán los cambios como el del sistema de becas, bien es cierto, podrá calibrarse en un plazo algo más largo mediante otro tipo de datos necesarios; pero no los únicos que deben considerarse a la hora de evaluar los efectos diferenciales de las políticas educativas. No obstante, la conexión con las constricciones y vivencias recientes de universitarios de clases populares que han visto la universidad, y la aproximación a las rabiosas realidades desatadas por unas políticas que nos expropiaron hasta de los sueños meritocráticos, sí permiten anticipar que la reforma emprendida, y el clima de inseguridad que ella ha generado en una situación de precarización y de grandes incertidumbres materiales, propiciará nuevas modulaciones, restricciones y dilemas a la hora de afrontar los estudios por parte de los jóvenes de clases populares.

La incesante desde hace algunos años movilización de los estudiantes, muestra que éstos parecen haber comprendido el desafío. Desafío que probablemente no sólo afecte al debilitamiento del acceso a la educación como derecho social, sino como condición para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. Tal vez esta contestación de los actuales estudiantes tiene mucho que ver con la existencia



de jóvenes con un nivel educativo mayor que el de sus padres, y por tanto con más posibilidad de tomar conciencia de la conculcación de derechos que se fragua con las últimas reformas. Nos gustaría, con estos análisis y reflexiones, poder contribuir a ese movimiento crítico de resistencia.

Recibido: 5/7/2013; aceptado: 1/10/2013

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. (1999): «Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market», en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3, núm. 3, 195-294.
- BALL, S., REAY, D. y DAVID, M. (2002): «It's taking me a long time but I'll get there in the end»: Mature student on access courses and higher education choice», en *British Education Research Journal*, 28: 1, 5-19.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*, Madrid, Anagrama.
- (1999): *Meditaciones pascalianas*, Madrid, Anagrama.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L. (2006): «Desigualdad social y escolarización universitaria en España», comunicación presentada en la XII Conferencia de Sociología de la educación, Logroño.
- CARABAÑA, J. (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa», en TORREBLANCA, I. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CALERO, J. (2013): «Los sistemas de becas: nuevas direcciones». *Andalucía Educativa. Revista Digital de la Consejería de Educación*, núm. 77, mayo 2013.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010): «Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)».
- ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J.H. y PORTOCARERO, L. (1979): «Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies», en *British Journal of Sociology*, 30.
- ERIKSON, R. y JONSSON, J.O. (eds.) (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in comparative perspective*, Boulder, CO, Westview Press.
- GARCÍA ESPEJO, I. (1998): *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GOLDTHORPE, J. (1996): «Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment», en *British Journal of Sociology*, 47 (3), pp. 481-501.
- HATCHER, R. (1998): «Class Differentiation in Education: rational choices?», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 1.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y VALVERDE PEÑA, F. (1998): *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria: especial referencia a Andalucía*, Jaén, Universidad de Jaén.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y PÉREZ GARCÍA, J.A. (2012) «Becas universitarias: recortes y exclusiones», *El País*, Soc. Ed. 17 sept.
- 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.
- JIMÉNEZ, M.L., RÍO, M.A. y CARO, M. (2012): «La reforma del sistema universitario de becas: consecuencias para la igualdad de oportunidades y efectos sobre las estrategias estudiantiles». Comunicación presentada al VI Congreso Andaluz de Sociología. Cádiz 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2012.
- (2013): «Política de becas en España y cambios en sus condiciones académicas de preservación: las experiencias, dilemas, recálculos y estrategias de un becariado en riesgo», comunicación presentada al III Congreso Internacional de Etnografía de la Educación. Madrid, 3 a 5 de julio de 2013.
- LANGA ROSADO, D. (2005a): *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- (2005b): «La dedicación académica de los estudiantes universitarios: una propuesta de carácter comprensivo», en *Tempora*, 8, 159-187.
- (2005c): «La «juventud» de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo», en *Revista Española de Sociología*, 5, 71-89.
- (2006): «Los estudiantes y la cultura», en *Revista de la Educación Superior*, xxxv (3), núm. 139, 99-121.
- LANGA ROSADO, D. y DAVID, M. (2006): «A massive university or a university for the masses?: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England», en *Journal of Education Policy*, 21, núm. 3, 343-365.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*, Madrid, Grupo Zero.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007): «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas», *Revista de educación*, 342: 287-306
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. (2013): «Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España», en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 6 (1), 32-48.
- METCALF, H. (2003): «Increasing inequality in higher education: the role of term time working», *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 315-329.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2013): *Datos y cifras del sistema universitario español*, curso 2012-13. Madrid: MECD.
- MORA, J.G. (1997): «Equity in Spanish Higher Education», *Higher Education*, 33, 233-249.
- RAHONA LÓPEZ, M. (2006): «La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa», *Hacienda Pública Española, Revista de Economía Pública*, 178 (3), 55-80.
- RÍO, M. y JIMÉNEZ, M.L. (2012). «Tú pones el esfuerzo, nosotros los recursos: Una evaluación sobre el alcance y algunos efectos del programa Becas 6000 en Andalucía». En: Bonal, Xavier, Díaz, Capitolina y Luque, David (coord.) *La educación en la Sociedad Global e Informacional*. Actas de la XVI Conferencia de Sociología de La Educación, pp. 501-514.
- REAY, D. (1998): «Always knowing» and «never being sure»: familial and institutional habituses and higher education choice», *Journal of Education Policy*, vol. 13, núm. 4, pp. 519-529.
- VERMOET, A. (2009): «Adiós a las becas», *Papeles de la fundación para el análisis y estudios sociales*, núm. 108: 1-10.

